



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Joana Pereira do Couto Marques Valente

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

As Atividades Rítmicas Expressivas no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Um estudo
de intervenção

Mestrado - EPE e Ensino do 1º CEB
Expressão e Educação Físico Motora

Trabalho efetuado sob a orientação da
Mestre Linda Maria Balinha Saraiva

maio de 201

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Linda Saraiva, pelo apoio, paciência e grande disponibilidade.

Aos professores da ESEVC que eu recordarei.

Ao professor Luis Xarez Rodrigues e à professora Sofia Carvalheiro, pelo apoio bibliográfico.

À Joana Mimoso, minha colega e boa amiga de curso.

À D. Zézinha e à D. Zefa pela simpatia e alegria.

À D. Helena, cozinheira da Escola do Ensino Básico do contexto de PES II, pelo amor, ternura, carinho e dedicação!

À professora cooperante Sandra Faria, que foi maravilhosa em todo o processo.

A toda a comunidade educativa do contexto da PES II.

Ao GEED por me ter proporcionado a melhor experiência da minha vida e à comunidade do Paúl (Santo Antão – Cabo Verde), por me ter dado a certeza de qual o meu caminho.

A todas as crianças com quem vivi o estágio, sabedoria do mundo e esperança da sociedade... tudo isto é por e para vocês!

Aos amores da minha vida, meus anjos desta e das anteriores jornadas: à minha mãe, exemplo de alegria e positivismo; ao meu príncipezinho (encantado) – Cláudio Moura, exemplo de amor, generosidade e dedicação (entre tantos outros!); às minhas

“pekuwifas”: Téta, Caroline, Ká e Vanessa; aos meus manos Filipe, Ritinha e Kinha - e aos meus outros amigos do coração – Marta, Fábio, Lira, Sousa e Zé Rui. Pelo que são, me ensinaram, por tudo o que comigo partilharam.

Aos pequenos (em tamanho) da minha vida – Maria, Zézito Bento e Tété.

Aos restantes membros da minha outra grande família – Pinti, Zé, Kóca, Gi, Bia, Ju, Paula, D. Elvira, Barbosa, Leninha, Luís e Paulo.

À minha *vóvó* Maria (in memoriam) – a maior mulher que conheci, a minha *segunda mãe*. O meu grande exemplo de força, coragem, determinação, perseverança, honestidade, generosidade, sabedoria e tantas outras qualidades. Sem o teu amor, provavelmente, não teria sobrevivido além dos meus 6 anos. Estás sempre comigo e sentirei a tua falta para sempre. E ao meu *abuelito*, meu grande pai.

Ao meu avô Artur (in memoriam), que também partiu este ano, e à minha avó Celeste, pela disponibilidade e paciência na minha infância, pelos passeios, pelas idas ao parque, pelas viagens e cantorias, por tentarem minimizar a dor do divórcio dos meus pais.

RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. A finalidade do mesmo reside na exposição do trabalho desenvolvido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), que decorreu numa Escola do Ensino Básico do concelho de Viana do Castelo. O grupo de trabalho abrangeu 21 crianças, 14 do sexo feminino e 7 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos de idade.

No decorrer da PES II emergiu uma intervenção pedagógica que objetivou desenvolver a performance motora das crianças no âmbito das *Atividades Rítmicas Expressivas (Dança)*. Um estudo de natureza quantitativa e com um design quasi-experimental foi conduzido com intuito de avaliar o impacto desta intervenção pedagógica ao nível da reprodução e criação de frases de movimento. Todas as crianças foram avaliadas no início e no final da intervenção, ao nível da reprodução de frases de movimento, tendo em consideração os seguintes parâmetros: a memorização da sequência, a direção, a ordem, o tempo, a fluidez, a beleza e a eficácia na execução de acordo com critérios êxito definidos por Schmidt & Wrisberg (2001) e Pellegrini (2000). Ao nível da criação de frases de movimento foi avaliada, também a execução das ações motoras e as suas componentes de acordo com critérios êxito definidos por Rodrigues (1999).

Os resultados demonstram uma progressão na performance das crianças, nomeadamente ao nível dos critérios de êxito definidos para a reprodução das frases de movimento. Os critérios direção e ordem foram atingidos pela totalidade das crianças, o critério tempo por 85,7% das crianças e a memorização da sequência por 95,2% das crianças. Na avaliação inicial a maioria das crianças (95,2%) encontrava-se no nível 1 e na avaliação final podemos verificar que a maioria das crianças (57,1%) se encontrava no nível 2, tendo em conta os níveis definidos por Schmidt & Wrisberg (2001) e Pellegrini (2000).

Em relação à criação das frases de movimento, verificamos que a maioria das crianças executa as ações motoras obrigatórias.

As raparigas, de um modo geral, apresentam resultados superiores aos dos rapazes.

Relativamente às ações motoras executadas pelas crianças quando dançam livremente, verificamos que as mais utilizadas foram os saltos, as voltas e as quedas e as menos executadas foram os equilíbrios.

Palavras-chave: *Atividades Rítmicas Expressivas (Dança)*, ações motoras; frases de movimento, 1º Ciclo do Ensino Básico.

ABSTRACT

The present report was developed in the scope of master course in preschool education and primary teacher education. The Supervised Teaching Practice II (PES II) took place in a school of basic education from Viana do Castelo.

In PES II emerged a pedagogical intervention which aimed to develop children's motor performance in Expressive Rhythmic Activity (Dance). A quantitative study with a quasi-experimental design was conducted in order to assess the impact of pedagogical intervention on reproduction and creating movement phrases. Twenty-one children, fourteen females and seven males, aged between 7 and 8 years of age participated in the study.

All children have been evaluated once at the beginning, and again in the end of the intervention, concerning reproduction of movement phrases, in the following parameters: the memorization of the sequence, direction, order, time, fluidity, beauty and effective implementation in accordance with criteria defined by Schmidt & Wrisberg (2001) and Pellegrini (2000). The creation of movement phrases was also assessed by the performance of motor actions and their components according to the criteria defined by Rodrigues (1999).

The results showed that the children improved their motor performance, particularly in criteria of reproduction of movement phrases. Direction and order were achieved by all children, time by 85,7% of the children and memorization of the sequence by 95,2% of the children. At the first evaluation the majority of children (95.2%) were at level 1 and in the last evaluation we can see that the majority of children (57.1%) were at level 2, according to Schmidt & Wrisberg (2001) and Pellegrini (2000) criteria.

Regarding the creation of movement phrases, we found that most children perform the motor actions required. Girls, in general, showed better results than boys. Concerning motor actions performed by children when they dance freely, the most frequently used were the jumps, turns and falls. In turn, few balances were executed.

Keywords: *Expressive Rhythmic Activity (Dance)*, motor actions,
movement phrases, Primary School.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	V
ABSTRACT	VII
ÍNDICE	IX
LISTA DE ABREVIATURAS	XI
ÍNDICE DE FIGURAS	XII
ÍNDICE DE QUADROS	XIV
CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO DA PES II	18
Caracterização do meio	18
Caracterização da Escola	18
Horário escolar	19
Recursos Humanos	19
Recursos físicos	20
Recursos materiais	21
Caracterização do grupo	21
Capítulo III - TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO	23
Orientação para o problema	23
Objetivos	24
Revisão da literatura	25
A importância e o valor pedagógico da dança	26
Enquadramento das ARE na Lei de Bases do Sistema Educativo e na OCPEB	26

Opções didático-metodologias no Ensino da Dança	31
Metodologia	36
Natureza do estudo	36
Amostra	36
Descrição da intervenção pedagógica no âmbito das ARE	37
Recolha e análise dos dados	45
Atividade 1	45
Atividade 2	47
Atividade 3	51
Tratamento dos dados	52
Fases do estudo	52
Apresentação e discussão dos resultados	54
Atividade 1	54
Atividade 2	56
Atividade 3	58
Conclusões	61
Reflexão e implicações práticas do projeto de investigação	63
Limitações e outros aspetos que condicionaram a aplicação do projeto de investigação	65
CAPÍTULO IV – REFLEXÃO GLOBAL DA PES I e II	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76
ANEXOS	80

LISTA DE ABREVIATURAS

PES I – Prática de Ensino Supervisionada I

PES II – Prática de Ensino Supervisionada II

CEB – Ciclo do Ensino Básico

OCPEB - Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1º Ciclo

ARE – *Atividades Rítmicas Expressivas (Dança)*¹

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

¹ Bloco 6 da OCPEB de Expressão e Educação Físico Motora

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Horta pedagógica	20
<i>Figura 2.</i> Espaço exterior da Escola/Campo de futebol e basquetebol	20
<i>Figura 3.</i> Espaço exterior da escola/Parque infantil	20
<i>Figura 4.</i> Sala de aula.....	20
<i>Figura 5.</i> Sala polivalente	21
<i>Figura 6.</i> <i>Propostas de movimento lúdico-expressivo-criativo “Saltar... como um sapo”</i>	41
<i>Figura 7.</i> Situações-Problema	41
<i>Figura 8.</i> Situações-Problema	41
<i>Figura 9.</i> Reprodução de frases de movimento	42
<i>Figura 10.</i> Reprodução de frases de movimento	42
<i>Figura 11.</i> Atelier de Criatividade	43
<i>Figura 12.</i> Atelier de Criatividade	43
<i>Figura 13.</i> Posturas	49
<i>Figura 14.</i> Posturas	49
<i>Figura 15.</i> Passos	49
<i>Figura 16.</i> Equilíbrios	49

<i>Figura 17. Equilíbrios</i>	49
<i>Figura 18. Saltos</i>	49
<i>Figura 19. Saltos</i>	49
<i>Figura 20. Quedas</i>	50
<i>Figura 21. Quedas</i>	50
<i>Figura 22. Voltas</i>	50
<i>Figura 23. Voltas</i>	50
<i>Figura 24. Contactos</i>	50
<i>Figura 25. Contactos</i>	50
<i>Figura 26. Gestos</i>	50
<i>Figura 27. Deslocamentos</i>	50
<i>Figura 28. Taxas de sucesso relativas à reprodução de frases de movimento (avaliação inicial e final)</i>	54

ÍNDICE DE QUADROS

<i>Quadro 1.</i> Horário da turma	19
<i>Quadro 2.</i> Sessões de ARE	37
<i>Quadro 3.</i> Grelha de avaliação baseada em Schmidt & Wrisberg (2001) e Pellegrini (2000)	46
<i>Quadro 4.</i> Características da performance motora segundo Schmidt & Wrisberg (2002, p. 27)	47
<i>Quadro 5.</i> Categorias de ações motoras e seus descritores segundo Rodrigues (1998, 1999, 2002).....	48
<i>Quadro 6.</i> Calendarização das fases do estudo	52
<i>Quadro 7.</i> Taxas de sucesso relativas à fluidez, beleza e eficácia na execução.....	55
<i>Quadro 8.</i> Frequências relativas à execução de ações motoras na dança livre/espontânea (avaliação inicial e final)	56
<i>Quadro 9.</i> Taxas de sucesso relativas às ações motoras obrigatórias numa frase de movimento	58

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), e decorreu numa escola de 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) do concelho de Viana do Castelo, entre 8 de outubro de 2012 e 21 de fevereiro de 2013.

Na parte inicial deste relatório foi nossa intenção apresentar uma caracterização sucinta do meio (Escola do Ensino Básico), referindo os recursos humanos, físicos e materiais, assim como caracterizar as crianças da turma do contexto em que a PES II decorreu.

Numa segunda parte do presente estudo apresentamos um estudo no âmbito das *Atividades Rítmicas Expressivas (Dança)* (ARE) que visou melhorar a performance motora das crianças ao nível da reprodução e criação de frases de movimento. Com este propósito, desafiamo-nos a dar resposta à seguinte questão: Qual o impacto da intervenção pedagógica na performance motora das crianças ao nível da reprodução e criação de frases de movimento?

Esta problemática surge na primeira sessão de Expressão e Educação Físico Motora, por nós implementada, quando foram detetadas dificuldades na execução de determinadas ações motoras (nomeadamente nos saltos e equilíbrios) e na pouca coordenação e fluidez demonstrada pelas crianças. Nasce, então, a necessidade e o interesse em proporcionar às crianças as condições necessárias para o que se considera um adequado desenvolvimento motor, baseado no bloco das ARE do documento Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1º Ciclo (OCPEB) de Expressão e Educação Físico Motora.

O documento OCPEB salienta a importância da Expressão e Educação Físico Motora, mencionando o facto de os períodos críticos das qualidades físicas e das aprendizagens psicomotoras fundamentais se situarem até ao final do 1º CEB. A OCPEB refere que, durante este período, “o desenvolvimento físico da criança atinge estádios qualitativos que precedem o desenvolvimento cognitivo e social” (p.35), possibilitando

experiências concretas e fundamentais às abstrações e operações cognitivas estabelecidas pelos Programas de outras áreas.

Além do exposto, o documento OCPEB justifica ainda a importância desta disciplina pelo assegurar de “condições favoráveis ao desenvolvimento social da criança, principalmente pelas situações de interação com os companheiros, inerentes às actividades (matérias) próprias da E.F. e aos respectivos processos de aprendizagem” (Ministério da Educação, 2004, p.35).

Segundo a Direção-Geral da Educação (s.d.), a dança é considerada a mais completa das artes, uma vez que abrange diversos elementos artísticos como a música, teatro, ... pintura, indumentária e as múltiplas expressões artísticas traduzindo emoções simples e complexas. Além do exposto, refere que a dança é utilizada como um meio para adquirir conhecimentos, desenvolver a criatividade e/ou os conhecimentos históricos, como opção de lazer e como uma importante forma de comunicação universal.

“São as Atividades Rítmicas e Expressivas, que interpretam a dança como uma arte universal, em que todos podem ver, ouvir, sentir e expressar-se com a diversidade da dança: medieval, folclórica, salão, moderna, contemporânea, hip hop, jazz, aeróbica e outras múltiplas formas.” (Direção-Geral da Educação, s.d.)

O presente estudo encontra-se estruturado em 4 capítulos: I_Introdução; II_Enquadramento sucinto da PES II; III_Trabalho de investigação e IV_Reflexão global da PES (I e II).

Relativamente ao capítulo III, este encontra-se estruturado em seis partes essenciais: (1) a orientação para o problema, justificando a pertinência do presente trabalho de investigação; (2) a definição de uma questão problema e objetivos orientadores para o estudo; (3) a revisão da literatura, onde se mencionam referências importantes sobre a Dança; (4) a metodologia, onde se apresentam os procedimentos metodológicos utilizados; (5) a apresentação e discussão dos resultados; (6) as conclusões

do estudo, onde se reflete sobre os contributos do estudo para a formação profissional e onde se apontam algumas limitações do mesmo.

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO DA PES II

Caracterização do meio

O presente estudo foi realizado numa Escola do 1º CEB pertence ao concelho de Viana do Castelo. Esta freguesia estende-se por uma área de cerca de 8.35 km², o que corresponde a 2.62% do território do concelho.

Segundo os Censos de 2011, na freguesia em causa residem 9782 habitantes (11.03% dos habitantes no concelho), sendo 4669 do sexo masculino e 5113 do sexo feminino. A percentagem de crianças e adolescentes desta freguesia é de 17,23% (Instituto Nacional de Estatística, 2012).

As principais atividades económicas desta população são a agricultura, a pecuária, o comércio, a indústria e as louças.

O património arquitetónico cultural e as festividades desta freguesia são, maioritariamente, relativos ao culto religioso.

Caracterização da Escola

No ano letivo 2012/2013, esta instituição recebeu 215 crianças (maior número total de crianças de entre as 3 escolas do ensino básico pertencentes ao agrupamento).

Para além das áreas curriculares de frequência obrigatória, as crianças podem usufruir todos os dias, entre as 15:50 e as 17:30, das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), exceto à quarta-feira que decorrem entre as 09:00 e as 09:45 e à terça-feira que acontecem entre as 16:45 e as 17:30. As AEC oferecidas pela Escola são: Inglês (3 horas por semana), Expressão e Educação Musical (3 horas semanais) e Expressão e Educação Físico-Motora (2 horas por semana) e são ministradas por docentes especializados, externos à Escola. Apenas duas alunas não se encontram inscritas nas AEC.

Horário escolar

No quadro 1, apresentamos o horário escolar da turma do 1º CEB onde decorreu a PES II. As áreas a azul abrangem as AEC, ministradas por professores especializados e a área a verde é ministrada pela professora cooperante.

Quadro 1. Horário da turma.

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h-9:45	Matemática	Língua Portuguesa	Inglês	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
09:45-10h			Matemática		
10h-11h	Matemática	Língua Portuguesa		Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
11h-12h	Língua Portuguesa	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática
13:30-14:30	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Estudo do Meio	Estudo do Meio
14:30-15:30	Estudo do Meio	Área de Expressões	Estudo do Meio	Área de Expressões	Área de Expressões
15:50-16:35	Inglês	Expressão e Educação Musical	Estudo do Meio	Expressão e Educação Musical	Expressão e Educação Físico-Motora
16:45-17:30	Expressão e Educação Musical	Apoio ao Estudo	Apoio ao Estudo	Inglês	Expressão e Educação Físico-Motora

Recursos Humanos

Nesta instituição, o pessoal docente é constituído por 34 professores, 20 dos quais professores de AEC e uma professora de Educação Especial. Existe, ainda, uma psicóloga.

O pessoal não docente abrange cinco técnicas operacionais de ação educativa e cinco cozinheiras.

Recursos físicos

A Escola dispõe de onze salas de aula, uma sala polivalente, um refeitório, uma cozinha, uma arrecadação, uma sala de professores, uma sala de técnicas operacionais de ação educativa, uma biblioteca e dez sanitários (Agrupamento de Escolas da Abelheira – Viana do Castelo, 2012).

No espaço exterior existe uma pequena horta pedagógica, um campo de futebol/basquetebol, um parque infantil e um amplo espaço de terra batida envolvido por árvores de pequeno e grande porte.



Figura 1. Horta pedagógica.



Figura 2. Espaço exterior da escola/ Campo de futebol e basquetebol.

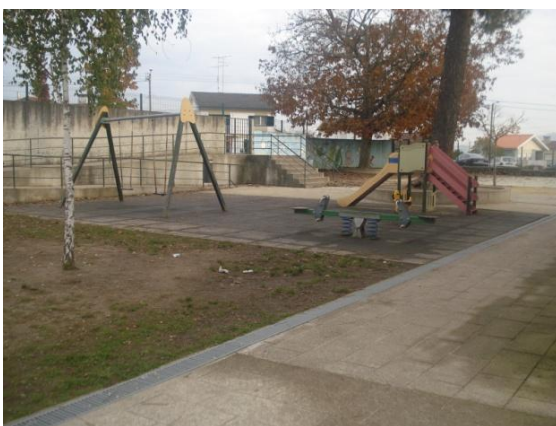


Figura 3. Espaço exterior da escola/Parque infantil.



Figura 4. Sala de aula.



Figura 5. Sala polivalente

Recursos materiais

A Escola dispõe de 3 vídeos, 3 gravadores, 1 máquina fotográfica, 1 máquina de filmar, 2 televisões/vídeos, 10 computadores, 1 projetor, 2 impressoras, 1 fotocopadora, 1 quadro interativo, 1 guilhotina, 1 plastificadora, 1 kit de instrumentos musicais, 1 kit de segurança, 1 projetor multimédia, e 5 rádios/leitores de CD (Agrupamento de Escolas da Abelheira – Viana do Castelo, 2012).

Relativamente aos recursos materiais específicos de Expressão e Educação Físico Motora, a escola encontra-se apetrechada com arcos, bolas, cordas, patins, colchões, bancos suecos, espaldares, coletes, entre outros. Reúne, de um modo geral, as condições suficientes para a prática da Expressão e Educação Físico Motora. No entanto, há que ter em conta a inexistência de um minitrampolim ou trampolim sueco, de um plinto, e de um boque – o que compromete a prática de ginástica na escola.

Caracterização do grupo

O grupo de crianças que participou no presente estudo é composto por 21 crianças, sendo que 14 pertencem ao sexo feminino e 7 ao sexo masculino. Quando

iniciámos o estudo 8 crianças do grupo pertenciam à faixa etária dos 7 anos e 13 à dos 8 anos de idade.

Todas as crianças frequentaram o Pré-escolar e nenhuma ficou retida até à data. Oito crianças beneficiam de Ação Social Escolar.

Este grupo de crianças é bastante heterogéneo, no que se refere ao desenvolvimento cognitivo, ao ritmo de trabalho, a hábitos e métodos de estudo ou ao próprio comportamento.

Regra geral, existem problemas comportamentais que se refletem no incumprimento de regras e num número significativo de alunos com problemas de atenção/concentração que comprometem o decorrer das aulas e consequente compreensão dos assuntos abordados. São crianças que necessitam de uma constante monitorização.

Ao nível de dificuldades de aprendizagem, existem dificuldades na leitura, na compreensão de textos e na sua construção escrita. A falta de hábitos de leitura e de estudo é, também, um problema patente em alguns elementos do grupo. É de referir, ainda, a falta de imaginação demonstrada ao nível da construção de textos e a abundância de erros ortográficos na escrita.

As áreas disciplinares onde se denotam maiores dificuldades são a Língua Portuguesa e a Matemática. Coexistem dificuldades na interpretação e consequente resolução de problemas, assim como no cálculo mental/estratégias.

Existem três crianças que evidenciam dificuldades de aprendizagem e falta de métodos de trabalho e de estudo. Uma criança apresenta problemas comportamentais graves e picos de agressividade que fazem transparecer a sua falta de controlo emocional. Todas estas crianças beneficiam de Apoio Educativo, patente em Planos de Recuperação.

Duas crianças do grupo beneficiam de apoio no âmbito da Educação Especial.

Existem, ainda, três crianças diagnosticadas com hiperatividade (duas delas beneficiam de apoio abrangido pela Educação Especial).

Posteriormente, apresentamos a caracterização socioeconómica do grupo (Anexo A), assim como as motivações, interesses e expectativas das crianças (Anexo B).

CAPÍTULO III – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

Orientação para o problema

Com o presente estudo foi nossa intenção desenvolver a performance motora das crianças ao nível dos objetivos traçados para as ARE, pois de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela lei n.º 46/86, são objetivos para o Ensino Básico “proporcionar o desenvolvimento físico e motor (...) e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios”.

O objetivo geral das ARE menciona: “Combinar deslocamentos, movimentos não locomotores e equilíbrios adequados à expressão de motivos ou temas combinados com os colegas e professor, de acordo com a estrutura rítmica e melodia de composições musicais” (Ministério da Educação, 2004, p. 40).

Numa fase inicial as crianças revelaram dificuldades ao nível da Expressão rítmica, nomeadamente ao nível da coordenação e fluidez, assim como na execução de algumas ações motoras (como os saltos e os equilíbrios). Além disso, apercebemo-nos que a expressão corporal e dramática se encontrava, também, pouco desenvolvida (e consequente criatividade e imaginação). Provavelmente uma das causas para estes problemas relaciona-se com o facto de, no horário da turma, apenas se encontrarem definidas 3 horas semanais para a prática das 4 áreas de expressões definidas pela OCPEB para este nível de ensino.

Com o intuito de ir ao encontro das dificuldades das crianças e uma vez que o bloco em causa abrange, inclusive, a expressividade, optamos por dar prioridade ao bloco das ARE enquadrado na Expressão e Educação Físico Motora.

Deste modo, ao longo de 12 sessões houve a intenção de desenvolver os objetivos contemplados na OCPEB em relação ao bloco das ARE e em particular a reprodução e criação de frases de movimento. Assim sendo, a grande finalidade deste estudo prende-se com a resposta à seguinte questão: Qual o impacto da intervenção

pedagógica na performance motora das crianças ao nível da reprodução e criação de frases de movimento?

Objetivos

Tendo como objetivo geral desenvolver a performance motora das crianças ao nível da reprodução e da criação de frases de movimento, surgem alguns objetivos específicos:

- Avaliar a performance das crianças ao nível da memorização, ordem, direção, tempo, fluidez, beleza e eficácia na reprodução das frases de movimento trabalhadas nas sessões de Expressão e Educação Físico Motora;
- Identificar as ações motoras mais e menos utilizadas pelas crianças quando dançam livre/espontaneamente;
- Verificar se, quando criam frases de movimento, as crianças executam as ações motoras trabalhadas nas sessões de Expressão e Educação Físico Motora;
- Identificar as ações motoras mais e menos utilizadas pelas crianças quando criam frases de movimento com ações motoras obrigatórias;
- Identificar as componentes das ações motoras executadas pela maioria das crianças na criação de frases de movimento;
- Comparar a performance motora entre os rapazes e as raparigas.

Revisão da literatura

A importância e o valor pedagógico da Dança

A dança é um fenómeno, uma expressão humana, universal: todos os homens – e, até, outros animais – dançam, sejam quais forem a sua raça e a sua religião ou as áreas geográficas e culturais em que se inserem; tal como o riso ou o choro, o amor ou o ódio, a alegria ou a tristeza são comuns a todos os seres humanos, também a dança o é (Ribas, 1983, p. 25).

De acordo com Vargas (2009), o filósofo grego Platão já via a Dança como um notável meio de comunicação e aconselhava os cidadãos a aprenderem a dançar para que desenvolvessem o autocontrolo e o desembaraço na arte da guerra. Danças com armas faziam parte da educação dos jovens de Atenas e Esparta.

Atualmente, a Dança é sinónimo de educação, uma vez que permite uma excelente formação corporal, o desenvolvimento do espírito socializador e do processo criativo, assim como dos aspetos éticos e estéticos (Nanni, 1995).

Com o mesmo entendimento, Batalha (2004), refere que a Dança (motricidade expressiva) contribuiu para o equilíbrio bio-psico-social do ser humano. Entre vários objetivos específicos, a dança pode potenciar as capacidades percetivas, quinestésicas emocionais, intelectuais e morais; a experiência sociocultural; o juízo estético; a capacidade de comunicação; a imaginação criadora; as capacidades de representação e realização e a reflexão e avaliação artística. A mesma autora aponta ainda o desenvolvimento da autoestima e a realização pessoal e social como resultado da prática da Dança. Aliás, estes aspetos são desenvolvidos pelo prazer e sensação de competência proporcionados pela disciplina em causa.

Por sua vez, Gray (1989) estabelece como objetivos da Dança na Escola: a aquisição de habilidades motoras, o desenvolvimento da condição física, a transmissão social de cultura e a recreação.

Batalha (2004) aponta que as atividades que recorrem a elementos como o corpo, o espaço, o tempo, o ritmo e a energia no movimento; as ações motoras, os estados afetivos, as sensações, o mundo animal, o mundo vegetal, os elementos naturais, os objetos, personagens, entre outros, permitem experiências de aprendizagem lúdicas, expressivas, criativas e estético-artísticas.

De acordo com Barros (2003), a expressão através da dança permite a otimização das "... possibilidades e potencialidades de movimento e a consciência corporal para atingir objetivos relacionados à educação, saúde, prática esportiva, expressão corporal e artística" (p. 29).

Para Pereira et al. (2001) é fulcral trabalhar a dança na escola, uma vez que esta área possibilita o autoconhecimento e o conhecimento do outro; a exploração das emoções e da imaginação; o ato criativo, assim como a exploração de novos sentidos e movimentos livres. "Verifica-se assim, as infinitas possibilidades de trabalho do/ para o aluno com sua corporeidade por meio dessa atividade" (Pereira et al., 2001, p. 61).

Segundo Nanni (1995), a dança contribui para o desenvolvimento das funções intelectuais como: atenção, memorização, raciocínio, curiosidade, observação, criatividade, exploração e espírito crítico.

Enquadramento das ARE na Lei de Bases do Sistema Educativo e na OCPEB

Tendo como referência o artigo 7.º da Lei de Bases do Sistema Educativo (lei n.º 46/86, de 14 de outubro) é importante referir que são objetivos da educação para o Ensino Básico:

- Desenvolver as diversas formas de expressão, a criatividade e a sensibilidade estética;
- Promover a educação artística e o desenvolvimento físico e motor;
- Sensibilizar para as diversas formas de expressão estética.

Na nossa opinião, estes objetivos realçam a importância das diversas formas de expressão como conteúdo fulcral a desenvolver ao longo da escolaridade. De seguida, apresentamos os objetivos gerais estabelecidos pela OCPEB e ao mesmo tempo os argumentos de alguns autores que reforçam o contributo da dança para atingir esses mesmos objetivos.

A OCPEB determina como objetivos gerais, comuns a todos os blocos da Expressão e Educação Físico Motora:

“1. Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas:

- Flexibilidade

- Equilíbrio dinâmico em situações de “voo”, de aceleração e de apoio instável e/ou limitado.

- Resistência geral” (Ministério da Educação, 2004, p.39)

De facto, Nanni (1998) e Vargas (2001) mencionam que a prática da dança aprimora a flexibilidade, a coordenação, o equilíbrio, a resistência muscular e cardiovascular, entre outros.

“- Controlo de postura

- Controlo da orientação espacial

- Agilidade” (Ministério da Educação, 2004, p.39)

Para além dos aspetos condicionais, Vargas (2001) reforça que a dança permite desenvolver a orientação espacial, a agilidade e o controle postural.

“- Ritmo” (Ministério da Educação, 2004, p.39)

Wagner (2003) refere que *“O ritmo é o laço natural que une indissoluvelmente a dança e a música; sem ele não há nem dança, nem música”* (p.62).

“- Velocidade de reacção simples e complexa de execução de acções motoras básicas, e de deslocamento” (Ministério da Educação, 2004, p.39).

Deli et al. (2001, citado em Souza, Berleze & Valentini, 2008) declaram que a dança, o ritmo e a musicalidade auxiliam as crianças no desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais e especializadas.

“2. Cooperar com os companheiros nos jogos e exercícios, compreendendo e aplicando as regras combinadas na turma, bem como os princípios de cordialidade e respeito na relação com os colegas e o professor” (Ministério da Educação, 2004, p.39).

Batalha (2004) é da opinião que a dança desenvolve, ainda, aspetos sócio motores, pela promoção de diversas posturas e atitudes resultantes da interação, cooperação e colaboração conjunta entre o grupo. Além disso, a Dança é uma representação de grupo e, como tal, desenvolve um sentimento de união e solidariedade, redimensionando as manifestações egocêntricas e encorajando personalidades mais tímidas e introvertidas (Prina e Padovan, 1995).

“3. Participar, com empenho, no aperfeiçoamento da sua habilidade nos diferentes tipos de actividades, procurando realizar as acções adequadas com correcção e oportunidade” (Ministério da Educação, 2004, p. 39).

A Dança surge na OCPEB integrada na área de Expressão e Educação Físico Motora, mais especificamente no bloco das ARE. Estabelece como objetivos específicos para este bloco:

“1º, 2º, 3º e 4º ANOS

1. Em situação de exploração individual do movimento, de acordo com a marcação rítmica do professor e ou dos colegas:

1.1. Deslocar-se em toda a área (percorrendo todas as direcções, sentidos e zonas), nas diferentes formas de locomoção, no ritmo-sequência dos apoios correspondente à marcação dos diferentes compassos simples (binário, ternário e quaternário), combinando «lento-rápido», «forte-fraco» e «pausa-contínuo»:

1.1.1. Combinar o andar, o correr, o saltitar, o deslizar, o saltar, o cair, o rolar, o rastejar, o rodopiar, etc., em todas as direcções e sentidos definidos pela orientação corporal.

1.1.2. Realizar saltos de pequena amplitude, no lugar, a andar e a correr em diferentes direcções e sentidos definidos pela orientação corporal, variando os apoios (dois-dois, um-dois, dois-um, um-mesmo, um-outro).

1.1.3. Utilizar combinações pessoais de movimentos locomotores e não locomotores para expressar a sua sensibilidade a temas sugeridos pelo professor (imagens, sensações, emoções, histórias, canções, etc.), que inspirem diferentes modos e qualidades de movimento.

2º 3º e 4º ANOS

2. Em situação de exploração individual do movimento, com ambiente musical adequado, a partir de movimentos dados pelo professor (e ou sugeridos pelos alunos), seguindo timbres diversificados e a marcação rítmica:

2.1. Realizar equilíbrios associados à dinâmica dos movimentos, definindo uma «figura livre» (à sua escolha), durante cada pausa da música, da marcação ou outro sinal combinado.

2.2. Acentuar determinado estímulo musical com movimentos locomotores e não locomotores dissociando a acção das diferentes partes do corpo.

3º e 4º ANOS

3. Em situação de exploração da movimentação em grupo, com ambiente musical adequado e ou de acordo com a marcação rítmica do professor ou dos colegas:

3.1. Combinar habilidades motoras referidas em 1. e 2., seguindo a evolução do grupo em rodas e linhas (simples ou múltiplas), espirais, ziguezague, estrela, quadrado, etc.

3.2. Ajustar a sua acção às alterações ou mudanças da formação, associadas à dinâmica proposta pela música, evoluindo em todas as zonas e níveis do espaço.

4º ANO

4. Em situação de exploração do movimento a pares, com ambiente musical adequado:

4.1. Utilizar movimentos locomotores e não locomotores, pausas e equilíbrios, e também o contacto com o parceiro, «conduzindo» a sua acção, «facilitando» e «esperando» por ele se necessário.

4.2. Seguir a movimentação do companheiro, realizando as mesmas acções com as mesmas qualidades de movimento.

5. Em situação de exercitação, com ambiente/marcação musical adequados, aperfeiçoar a execução de frases de movimento, dadas pelo professor, integrando as habilidades motoras referidas atrás, com fluidez de movimentos e em sintonia com a música.
6. Criar pequenas sequências de movimentos a partir de 1.1.3., individualmente, a pares ou grupos, e apresentá-las na turma, com ambiente musical escolhido pelos alunos, com o apoio do professor” (Ministério da Educação, 2004, p. 57-58).

Podemos inferir que no 1º e 2º ano de escolaridade se pretende a exploração individual do movimento, de acordo com uma marcação rítmica (do professor ou dos colegas), assim como a combinação de diversas ações motoras. Além disso, solicita-se a expressão individual do movimento, baseada em temas sugeridos pelo professor.

A partir do 2º ano de escolaridade solicita-se, inclusive, a exploração do equilíbrio e o dissociar da ação das diferentes partes do corpo, acentuando determinado estímulo musical.

No 3º ano de escolaridade passa a requerer-se, inclusive, a exploração do movimento em grupo, através de combinações de habilidades motoras trabalhadas nos anos anteriores e seguindo a evolução do grupo (em rodas e linhas, espirais, ziguezague, etc.). Além disso, pretende-se que a criança consiga ajustar a sua ação a alterações ou mudanças da formação associadas à dinâmica proposta pela música.

A partir do 4º ano de escolaridade pretende-se a exploração do movimento em pares, assim como a execução de habilidades motoras trabalhadas em anos anteriores, em sintonia com o seu par. Inicia-se o trabalho de reprodução e aperfeiçoamento de frases de movimento demonstradas pelo professor. Principia-se, inclusive, a criação de pequenas sequências de movimentos, individualmente, em pares ou grupos e sua apresentação ao grande grupo.

Opções didático-metodológicas no Ensino da Dança

Seguindo a perspectiva de Rodrigues (1998), na iniciação à Dança podemos optar por três abordagens principais: pelas *Formas* (a), pela *Expressão* (b) e pelas *Ações* (c).

(a) Abordagem pelas Formas de Dança

A abordagem pelas formas de dança é “a mais utilizada pelos profissionais de Dança que, finda a carreira artística, se dedicam ao ensino das formas de dança teatral que dominam” (Rodrigues, 1998, p. 377). Constitui-se assim como a abordagem mais tecnicista de entre as três descritas. É ministrada no Ensino Artístico, vocacional, e vê os alunos aprendizes como futuros executantes.

Rodrigues (1998) exclui esta abordagem pelas seleções que implicaria (quem selecionaria as formas de dança? Sob que critérios? O valor educativo de cada uma difere?), pois pretende abranger todas as formas conhecidas e codificadas de dança (valsas, viras, polkas, tangos, ...).

Também para Ossona (1984) a dança educativa, criativa e recreativa deve ser o primeiro passo na educação de todo o indivíduo. A posterior eleição de um estilo de dança deve adaptar-se às características e necessidades dos praticantes.

(b) Abordagem pela Expressão

Inspirada no trabalho de Laban e colaboradores, conforme refere Sousa (2003a), o principal interesse desta abordagem é que a criança se expresse livremente (às suas emoções, atitudes, sentimentos), por oposição ao ensino de técnicas da abordagem pelas formas de dança. Na abordagem pela expressão, o instrumento educacional é a atividade lúdico-expressiva-criativa e os objetivos primordiais são o movimento, o jogo, a expressão e a criação. A abordagem pela expressão rejeita a

abordagem pelas formas de dança, pelo facto de anular a liberdade individual, de expressão de emoções, atitudes e sentimentos.

(c) Abordagem pelas Ações

Para Rodrigues (1998) “ninguém cria no vazio” (p. 379), sendo necessário munir os iniciantes numa atividade dos elementos mínimos da mesma (instrumentos, vocábulos, regras), para que possam perpetuar “discursos bem construídos” (p.379) e composições criativas.

A abordagem pelas ações reflete uma metodologia centrada nas ações motoras típicas da Dança, também inspirada pelo trabalho de Laban e colaboradores, nomeadamente pelas correntes denominadas *Modern Educational Dance*.

Carvalho (1999) descreve ações motoras como “elementos com princípio, meio e fim constituintes das frases de movimento” (p.39), sendo “constituídas por diversos movimentos que em conjunto e em relação se materializam numa configuração identificadora, a que chamamos um salto, uma volta, uma queda, etc.” (p.39).

Preston (1963, citado por Rodrigues, 1992), baseado nos trabalhos de Laban, define cinco categorias de movimento: gestos, passos, locomoção, saltos e voltas. Posteriormente, Rodrigues (1998, 1999, 2002) e Rodrigues & Carvalho (2004) acrescentam a estas categorias de movimento/ações motoras as posturas, as quedas, os contactos e os equilíbrios. A categoria locomoção proposta por Preston (1963, citado por Rodrigues, 1992) denomina-se deslocamentos nas propostas de Rodrigues (1998, 1999, 2002) e de Rodrigues & Carvalho (2004).

As invariantes no ato de dançar (espaço, tempo e dinâmica) são estudadas pelo *Sistema de Observação do Comportamento Motor em Dança* (Rodrigues, 1999) a partir das ações motoras. Estas componentes das ações motoras pretendem discriminar as ações de um mesmo tipo (Rodrigues, 1999). Assim, pela observação sistemática do comportamento motor em dança e com o intuito de recolher informação que permita explorar situações de aprendizagem a partir das ações motoras, Rodrigues (2002) propôs a observação das seguintes componentes:

Ao nível dos saltos:

- tipo de apoio: de um para o mesmo pé; de um para outro pé; de um para dois pés; de dois para um pé e de dois para dois pés (combinação entre o tipo de apoio selecionado antes e depois da fase aérea)
- direção: frente, trás, direta, esquerda e vertical.
- configuração na fase aérea: os diversos segmentos corporais podem afastar-se (configuração aberta) ou aproximar-se (configuração fechada) (da linha) do centro corporal. Sempre que tal aproximação ou afastamento não seja nítida (porque um segmento corporal se aproxima e outro se afasta; ou porque se aproxima da posição anatómica), a configuração é classificada como neutra.
- complexidade: com volta se durante a fase aérea existe rotação do corpo e com batimento dos membros inferiores.

Ao nível dos passos:

- tipo de apoio : de ponta para ponta; meia ponta para meia ponta; de apoio total do pé para total; de total para meia ponta; de total para ponta e de meia ponta para ponta.
- complexidade: se transfere o peso arrastando pelo menos uma parte do corpo, desliza, se bate o apoio no solo e se utiliza diferentes tipos de apoio para as ações sobe/desce.

Ao nível dos deslocamentos:

- tipo de apoio: de ponta para ponta; meia ponta para meia ponta; de total para total.
- número de apoios: em entre 3 e 5 apoios; entre 6 e 10 apoios, entre 11 e 15 apoios e em mais de 16 apoios.
- direção: frente, trás, direta e esquerda.

Ao nível das quedas:

- direção: frente, trás, direita, esquerda e vertical.

- nível: combinações resultantes da posição inicial com a posição final de cada ação: de superior para inferior; de superior para inferior baixo; de médio para inferior; de médio para inferior baixo; de inferior para inferior baixo; de inferior para inferior e de inferior baixo para inferior baixo.

Ao nível das posturas:

- número de apoios: em 1 apoio; em 2 apoios e em mais de dois apoios.
- tipo de apoio: parte do corpo envolvida nesse contacto: pés, joelhos, tronco ou outro.
- nível: médio, inferior e inferior baixo.
- configuração: aberta, fechada ou neutra.

Ao nível dos equilíbrios:

- número de apoios: em 1 apoio; em 2 apoios e em mais de dois apoios.
- tipo de apoio: parte do corpo envolvida nesse contacto: ponta, meia ponta, total do pé, joelhos, tronco e outro tipo de apoio.
- configuração: aberta, fechada e neutra.
- nível: ao nível superior correspondem as configurações obtidas pelo apoio em ponta e meia ponta; quando há um apoio total do pé sem flexão dos membros inferiores corresponde ao nível médio; o nível inferior dita configurações em que há uma aproximação ao solo, resultante, por exemplo, do apoio nos joelhos; o nível inferior baixo corresponde ao contacto com o solo pela maioria dos segmentos corporais.

Ao nível dos gestos:

- número de apoios: em 1 apoio; em 2 apoios e em mais de dois apoios.
- tipo e número de segmentos: cabeça, membro superior, tronco, membro inferior, dois dos anteriores, três dos anteriores e mais de três dos anteriores.
- dinâmica: relaciona-se com força e velocidade e daí resultam: forte/lento; forte/rápido, fraco/lento e fraco/rápido.

Ao nível das voltas:

- tipo de apoio: ponta, meia ponta, total do pé, joelhos, tronco e outro tipo de apoio.
- direção: direita e esquerda.
- número de rotações: cada rotação corresponde a uma volta de 360 graus. Menos de uma rotação; menos de duas rotações; duas rotações; menos de três rotações; três rotações e mais de três rotações.

Ao nível dos contactos:

- número de segmentos : um segmento, dois segmentos e mais de dois segmentos.
- tipo da relação: consoante o indivíduo conduz deliberadamente a ação (activo), quando é conduzido pelo outro (passivo) ou quando não se verifica nenhuma das anteriores hipóteses (neutro).

Posto isto, a iniciação à dança tem como ponto de partida o movimento e as ações motoras e, segundo Rodrigues (1998), *“após esse trabalho de base, iniciático, a expressão e as diversas formas de dança terão o seu caminho mais facilitado”* (p.380).

Nesta abordagem e conforme aponta Rodrigues (1998), a dança centra-se no movimento. Segundo o autor, existe um conjunto de ações motoras observáveis e comuns a todas as formas de dança (nível base). Posteriormente, este nível especifica-se “em skills e movimentos próprios das diferentes formas de dança, e que servem de elementos estruturantes de frases, de sequências, de composições, de danças.” (Rodrigues, 1998, p. 380)

O projeto *Dança na Escola*, de Luís Xarez Rodrigues (1998, 2002), pretende que todos vivenciem a dança durante o período de escolaridade obrigatória. A sua filosofia visa atingir os objetivos do sistema, pela sua especificidade e valor educativo. A grande questão deste projeto é: *que dança(s) para os que não vão ser bailarinos?*

A intervenção pedagógica levada a cabo no presente estudo baseou-se, em grande parte, na abordagem pelas ações e no projeto *Dança na Escola*, de Luis Xarez Rodrigues (2002).

Metodologia

Natureza do estudo

O presente estudo é de natureza quantitativa, com design quasi-experimental. Esta metodologia é a mais adequada para alcançar o objetivo em estudo, isto é, avaliar o impacto da intervenção pedagógica ao nível da reprodução e criação de frases de movimento, no âmbito das ARE.

Conforme refere Coutinho (2004), na investigação quantitativa em educação a realidade a avaliar é “objetiva”, pois existe independente do sujeito; os acontecimentos ocorrem de forma organizada sendo possível descobrir as leis que os regem para os prever e controlar; a validade do conhecimento depende da forma como se procede à observação e os diferentes observadores, perante os mesmos dados, devem chegar às mesmas conclusões - garantia de objetividade.

Nas investigações de design quasi-experimental, tal como as de design verdadeiramente experimental, manipula-se deliberadamente pelo menos uma variável independente (causa) para observar o seu efeito e relação com uma ou mais variáveis dependentes (efeito). Conforme apontam Sampieri, Collado e Lucio (2006), diferem uma da outra apenas num aspeto: as investigações de design quasi-experimental trabalham com amostras denominadas *grupos intactos*, isto é, grupos que não são distribuídos de forma aleatória nem emparelhados, já estavam formados antes da experiência (Sampieri, Collado e Lucio, 2006).

Amostra

A amostra do presente estudo abrangeu vinte e uma crianças pertencentes a uma escola do 1ºCEB do distrito de Viana do Castelo.

Este grupo é constituído por crianças de sete e oito anos de idade. Oito destas crianças têm 7 anos de idade e treze têm oito. Catorze crianças pertencem ao sexo

feminino e sete ao sexo masculino. Todas as crianças do grupo pertencem a freguesias do concelho de Viana do Castelo.

Descrição da intervenção pedagógica no âmbito das ARE

As intervenções realizadas no âmbito da PES II tiveram início no dia 22 de outubro de 2012. Desde 21 de novembro foram planeadas e conduzidas as sessões de Expressão e Educação Físico Motora abrangidas pelo presente estudo (Anexo C e CD-ROM).

No quadro 2 são apresentados os objetivos gerais, os conteúdos desenvolvidos ao longo de 12 aulas, bem como a organização didático-metodológica adotada.

Quadro 2. Sessões de ARE

N.º Aula	Objetivos Gerais	Conteúdos/Ações motoras ²	Organização didático- metodológica
1	Explorar os saltos ao nível das suas componentes. Reproduzir frases de movimento.	Saltos; Deslocamentos; Voltas; Contactos; Diversos (livre).	Individual; Pares; Propostas de movimento lúdico- expressivo-criativo; Situações-Problema; Demonstração.
2	Explorar os deslocamentos ao nível das suas componentes. Reproduzir frases de movimento.	Deslocamentos; Gestos; Posturas; Diversos (livre).	Individual; Pares; Vagas; Situações-Problema; Demonstração.
3	Explorar os deslocamentos ao nível das suas componentes. Reproduzir frases de movimento.	Deslocamentos; Posturas; Gestos; Saltos; Voltas; Contactos.	Individual; Pares; Situações-Problema; Demonstração.
4	Explorar os passos ao nível das suas componentes. Reproduzir frases de movimento.	Passos; Deslocamentos; Diversos (livre).	Individual; Pares/Trios; Situações-Problema; Demonstração.

² As palavras a negrito evidenciam a ação motora em que se centrou cada sessão.

N.º Aula	Objetivos Gerais	Conteúdos/Ações motoras ²	Organização didático- metodológica
5	Explorar os gestos ao nível das suas componentes. Reproduzir frases de movimento.	Gestos; Contactos; Posturas; Deslocamentos; Contactos.	Grande grupo; Individual; Pares; Situações-Problema; Demonstração.
6	Explorar os contactos ao nível das suas componentes. Criar frases de movimento.	Contactos; Gestos; Saltos; Voltas; Passos; Quedas; Voltas; Posturas; Deslocamentos.	Individual; Grande grupo; Pares/Trios; Propostas de movimento lúdico-expressivo-criativo; Situações-Problema; Atelier de criatividade.
7	Explorar as posturas ao nível das suas componentes. Criar frases de movimento.	Posturas; Saltos; Voltas; Deslocamentos; Passos; Contactos.	Grande grupo; Pares; individual; Situações-Problema.
8	Explorar os equilíbrios ao nível das suas componentes. Criar frases de movimento.	Equilíbrios; Posturas; Diversos (livre).	Pares/Trios; individual; Situações-Problema; Atelier de criatividade.
9	Explorar as voltas ao nível das suas componentes. Reproduzir frases de movimento.	Voltas; Contactos; Deslocamentos; Posturas; Gestos.	Grande grupo; Individual; Pares; Situações-Problema; Demonstração.
10	Explorar as quedas ao nível das suas componentes. Criar frases de movimento.	Quedas; Posturas; Saltos; Deslocamentos; Equilíbrios; Contactos; Vários (livre).	Individual; Pares/trios; Grande grupo; Situações-Problema; Atelier de criatividade.
11	Criar frases de movimento.	Frases de movimento; Quedas; Deslocamentos; Saltos; Gestos; Posturas; Equilíbrios.	Individual; Pares/trios; Grande grupo; Situações-Problema; Atelier de criatividade.
12	Criar e reproduzir frases de movimento.	Frases de movimento; Passos; Gestos; Posturas; Equilíbrios; Contactos; Voltas.	Individual; Pares/trios; Grande grupo; Propostas de movimento lúdico-expressivo-criativo; Situações-Problema; Atelier de criatividade.

O presente estudo envolveu inclusive outras áreas curriculares, nomeadamente, a Língua Portuguesa e o Estudo do Meio, a Expressão e Educação Plástica, a Expressão e Educação Físico Motora, a Expressão e Educação Musical e a Expressão e Educação Dramática.

A Língua Portuguesa e o Estudo do Meio surgiram na sessão 4, com o intuito de explorar a temática que envolveu o estudo: a paixão. Explorámos o livro *Apaixonados* de Rébecca Dautremer (2003), primeiro através da interpretação das ilustrações (que voltámos a utilizar na sessão 8, ao criar frases de movimento baseadas nas mesmas) e depois através do texto escrito. Posteriormente, as crianças opinaram relativamente ao que é estar apaixonado. Finalmente, e abrangendo inclusive a Expressão e Educação Plástica, o grande grupo criou um livro, baseado no explorado (de Rébecca Dautremer, 2003). Escrevemos um texto coletivo com as opiniões de todas as crianças relativamente ao que significa estar apaixonado e cada criança ilustrou e escreveu a “sua página” do livro coletivo. No final, produziram a capa e contracapa, as guardas, ficha técnica e folha de rosto em pequenos grupos. Elaboraram 3 cartazes que foram afixados na sala polivalente, biblioteca e corredor da escola – com o intuito de dar a conhecer o livro criado e disponível na biblioteca escolar.

A Expressão e Educação Dramática surgiu na fase inicial das sessões 1, 6 e 12 em que, ao som de música as crianças teriam de se deslocar ou saltar segundo propostas de Dança Drama (saltar como uma rã, correr como uma avião a jato, andar como uma bailarina, etc.) baseadas nas de Alberto B. Sousa (2003). Esta área também se destacou na fase final da sessão 7, em que foi solicitado às crianças que se deslocassem, acompanhando com movimentos o relato da história que contávamos (*A Sara tem um grande coração*, de Peter Carnavas, 2010). Assim, permaneciam numa postura sempre que a palavra estipulada (*coração*) fosse proferida.

A Expressão e Educação Musical acompanhou todas as sessões de Dança, por motivos óbvios, e destacou-se em momentos como a criação de frases de movimento (objetivo do bloco 2 - *Experimentação, desenvolvimento e Criação musical - Expressão e criação musical* - “Organizar sequências de movimentos (coreografias elementares) para sequências sonoras” (Ministério da Educação, 2004, p. 73)).

Numa primeira abordagem/sessão optou-se por trabalhar a primeira ação motora, o salto, por se ter revelado a ação mais utilizada quando as crianças dançaram livremente. Além disso, demonstrou-se uma frase de movimento para que as crianças reproduzissem. No decorrer da sessão apercebemo-nos, inclusive, que havia motivação e empenho para trabalhar a Dança.

Nas sessões seguintes foi explorada uma ação motora por sessão, exceto nas sessões 2 e 3 que foi trabalhada apenas uma ação motora. Após a fase inicial e antes de dar início à fase central das sessões, foi explicado às crianças o conceito que estava por detrás da ação motora a trabalhar nessa sessão. Ao longo das sessões foram transmitidos feedbacks às crianças relativamente ao cumprimento dos critérios de êxito definidos para a ação motora em causa. No final das sessões as crianças reproduziam as frases de movimento demonstradas, ao som de *It's oh so quiet*, de Björk. As frases de movimento avaliadas foram divididas em duas partes e demonstradas em duas sessões diferentes (sessões 2 e 3), adicionando uma parte à outra (demonstração sequencial). Antes de iniciarmos as atividades baseadas num determinado trecho da música, quer o objetivo fosse o de reproduzir ou o de criar frases de movimento, foi lida a tradução portuguesa da letra ao grande grupo e ouvida a música, silenciosamente, as vezes necessárias e decididas pelo grande grupo.

Nas oito sessões posteriores, foram trabalhadas duas ações motoras por semana (uma por sessão), assim como a reprodução das frases de movimento alusivas à música *It's oh so quiet*, de Björk em três delas (sessões 5, 9 e 12).

A partir da quinta sessão, na fase final, foi solicitado que as crianças (em pares ou trios) criassem frases de movimento alusivas aos trechos seguintes da música selecionada.

Na fase inicial das sessões tanto se optou pelas propostas de Luis Xarez Rodrigues (2002), como pelo jogo (diversos) ou por propostas de Dança Drama de Alberto B. Sousa (1979a, 1979b, 2003a) (figura 6).



Figura 6. Propostas de movimento lúdico-expressivo-criativo (“Saltar... como um sapo”).

Na fase central das sessões de Dança, optou-se pelo estilo de ensino denominado *Situações-Problema*. Na fase final das sessões, aquando da criação de frases de movimento, passamos por dois estilos de ensino. Inicialmente a *Demonstração* e, posteriormente (à quarta sessão), o *Atelier de criatividade-Programa de grupo* (Batalha, 2004).

Conforme elucida Batalha (2004), no estilo de ensino denominado *Situações-Problema* (figuras 7 e 8), face a um problema proposto pelo professor os alunos procuram respostas diversas. Inicialmente ocorre a pesquisa quantitativa, seguindo-se a pesquisa qualitativa e o aperfeiçoar do gesto com a intenção.



Figura 7. Situações-Problema.



Figura 8. Situações-Problema.

A demonstração (figuras 9 e 10) mostra, apelando à visualização do gesto o que origina uma resposta imediata. A repetição é indispensável, favorecendo trabalhos de memorização, integrando e estabelecendo relações entre as aprendizagens anteriores e as novas aquisições (Batalha, 2004). Existem dois tipos de demonstração: global e

sequencial. No decorrer das sessões de Dança do presente estudo optámos pela demonstração sequencial, fragmentando a tarefa da mais simples para a mais complexa, com o intuito de facilitar a aprendizagem dos alunos.



Figura 9. Reprodução de frases de movimento.



Figura 10. Reprodução de frases de movimento.

Seguimos os passos de Batalha (2004) relativamente ao formato das fases de demonstração de cada sessão:

Inicialmente procede-se à contagem da estrutura rítmica do exercício e à apresentação do exercício de costas para o grupo. Posteriormente, as crianças marcam o exercício em simultâneo com o professor. Apresenta-se novamente o exercício e todas as crianças remarcam e repetem o exercício em simultâneo com o professor. Em seguida, as crianças repetem o exercício sozinhas, enquanto o professor aponta as correções individuais. Finalmente, as crianças repetem o exercício o número de vezes suficiente para o integrar, em simultâneo com o professor que demonstra e observa alternadamente.

Inicialmente fomos o modelo que demonstrou a frase de movimento que as crianças deveriam reproduzir. Sessões mais tarde, uma aluna que reproduzia fielmente as frases de movimento propostas e ensaiadas foi selecionada para demonstrar ao grande grupo. Segundo Blischke, Müller & Daus (1999, citado por Alves, 2007) o professor deve preferir a apresentação de um modelo que se aproxime ao desempenho dos alunos. Segundo os autores supracitados, os alunos tiram mais informação útil da evolução do seu desempenho se observarem os seus pares a

reproduzir a tarefa. O facto de observarem um colega a ultrapassar as suas dificuldades, à medida que desempenham a habilidade, possibilita a interiorização de informação fundamental sobre como resolver os problemas motores com que se deparam. Segundo Batalha (2004), as vantagens deste estilo de ensino prendem-se com o facto de ser preferencialmente destinado à aprendizagem das técnicas; de fazer “ganhar tempo”, uma vez que se abdica das explorações; de a resposta ser imediata; de o investigador dominar mais facilmente a situação; de desenvolver as aprendizagens em simultâneo; de produzir uma maior eficácia na aprendizagem; de permitir uma boa sincronização com a música e de fomentar um maior disciplina, entre outras.

Quanto às desvantagens a autora (2004) aponta o facto de não privilegiar as relações interpessoais ou a comunicação no grupo; de não dar oportunidade ao “saber-ser”; de não proporcionar o gesto explorado, sentido e expressivo; de não fomentar o espírito reflexivo e de não facultar soluções inovadoras, assim como de ser anti criativa.

Em oposição ao estilo de ensino acima mencionado (Demonstração), e tornando as desvantagens do mesmo, vantagens, optámos também por seguir, o Atelier de criatividade – programa de grupo referido por Batalha (2004), na fase final da sessão cinco e posteriores (figuras 11 e 12).



Figura 11. Atelier de Criatividade.



Figura 12. Atelier de Criatividade.

Segundo Batalha (2004), ao longo do processo de Improvisação e Composição, as crianças aprendem ações de sociabilização pela interação com os colegas. Principiam a exploração e inovação, desenvolvendo o ato criativo, posteriormente surge a *autonomização*, após a *estabilização* e o processo culmina na *fixação cénica*. Ainda segundo a autora (2004) deve haver modificações e ajustes, de acordo com os dados emitidos pelos colegas e professor.

Recolha e análise dos dados

A avaliação inicial e final teve lugar na sala polivalente da Escola do Ensino Básico onde decorreu o presente estudo. As crianças foram avaliadas em três atividades distintas, através de uma observação estruturada de acordo com os critérios definidos por Schmidt & Wrisberg (2001), Pellegrini (2000) e Rodrigues (1999). Para o efeito, foram adaptadas três grelhas de avaliação distintas (Anexos C e D). Seguidamente descrevemos as atividades e os respetivos critérios de êxito (avaliação).

Atividade 1

Datas: 04/12/2012 (avaliação inicial); 06 e 21/01/2013 (avaliação final).

Duração: 1 minuto para cada 4 crianças.

Objetivo: - Avaliar a performance das crianças ao nível da memorização, ordem, direção, tempo, fluidez, beleza e eficácia na reprodução das frases de movimento trabalhadas nas sessões de Expressão e Educação Físico Motora.

Descrição: Depois de distribuir as crianças pelo espaço, foi solicitada a reprodução das frases de movimento (trabalhadas em sessões anteriores) alusivas à música *It's oh so quiet*, de Björk. Posteriormente foi colocada a música e as crianças reproduziram as frases de movimento.

Crítérios de êxito: - Memoriza a sequência, executando/reproduzindo os movimentos propostos pela ordem, direção e tempos estabelecidos; - Executa os movimentos com fluidez, beleza e eficácia na execução.

No quadro 3 apresentamos a grelha de avaliação relativa aos critérios fluidez, beleza e eficácia na reprodução de movimento, onde considerámos quer as características da performance motora associadas, propostas por Schmidt & Wrisberg (2001), quer os estágios do comportamento ao longo do processo da aprendizagem, propostos por Pellegrini (2000).

Quadro 3. Grelha de avaliação baseada em Schmidt & Wrisberg (2001) e Pellegrini (2000).

1	Aparência rígida	Dificuldade na execução, movimentos sem fluidez na execução.
2	Relaxado	Esboço do movimento com certa fluidez e harmonia na execução.
3	Automático	Movimento correto, com fluidez, graça, beleza e eficácia na execução.

Segundo o estudo de Pellegrini (2000), o comportamento dos indivíduos ao longo da aprendizagem pode descrever-se do seguinte modo:

- 1) Inexperiente: descoordenado; movimentos desnecessários e sem fluência; dificuldade em identificar os estímulos (internos ou externos) relevantes para a ação; muitos erros, movimento correto muitas vezes ao acaso, o que se traduz em incertezas em relação ao modo de ação não há preocupação com os detalhes da tarefa; verbaliza a ação e demonstra grande variabilidade de respostas motoras na tentativa de encontrar a melhor solução para a tarefa a executar.
- 2) Intermediário: a sequência de movimentos ganha progressiva fluência e harmonia; atenção dirigida aos estímulos relevantes, procurando os detalhes anteriormente incompreendidos; os erros diminuem ao mesmo tempo que a confiança em relação à execução correta da tarefa aumenta; tentativa de eliminar os movimentos desnecessários, economizando energia e tempo; controlo visual dá lugar ao controle cinestésico³; o padrão motor tem tendência a estabilizar.
- 3) Avançado: graça, beleza e eficiência nos movimentos; despende pouca atenção para a realização da tarefa, pois sabe como alcançar o objetivo; certeza na correta execução da tarefa, traduzida num mínimo desperdício de energia e tempo; padrão motor relativamente estável.

³ Cinestesia – sensibilidade nos movimentos (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2013).

As características da performance motora associada proposta por Schmidt & Wrisberg (2001, p. 27), encontram-se descritas no quadro 4.

Quadro 4. Características da performance motora segundo Schmidt & Wrisberg (2001, p. 27).

Aprendizagem inicial _____ Aprendizagem final

Aparência rígida	mais relaxado	automático
Impreciso	mais preciso	preciso
Inconsistente	mais consciente	consistente
Lento, interrompido	mais fluente	fluente
Tímido	mais confiante	confiante
Indeciso	mais decidido	decidido
Inflexível	mais adaptável	adaptável
Ineficiente	mais eficiente	eficiente
Muitos erros	menos erros	reconhece os erros

Atividade 2

Data: 11/12/2012 (avaliação inicial) e 23/01/2013 (avaliação final).

Duração: 20 segundos.

Objetivo: - Identificar as ações motoras mais e menos utilizadas pelas crianças quando dançam livre/espontaneamente.

Descrição: Após a reprodução/ treino das frases de movimento alusivas à música *It's oh so quiet*, de Björk, e sem ser dada qualquer indicação, as crianças dançaram livre/espontaneamente ao som da música.

Crítérios de êxito: Executa ações motoras de acordo com os descritores a seguir mencionados (quadro 5).

Quadro 5. Categorias de ações motoras e seus descritores segundo Rodrigues (1998, 1999, 2002).

Categorias de ações motoras	Descritores
Posturas	Momentos de imobilidade definida, englobando as posições de partida e outras figuras típicas. Sobre apoio estável, todos os segmentos se imobilizam numa determinada configuração. Critério chave: ausência de movimentos.
Equilíbrios	Momentos de imobilidade definida, sobre apoio reduzido. Critério chave: apoio reduzido.
Gestos	Ações/movimentos segmentares realizados por qualquer parte corporal e sobre apoio fixo, durante a imobilização de, no mínimo, um apoio. Critério chave: apoio fixo.
Deslocamentos	Ações/movimentos de transporte do corpo, realizados com três ou mais apoios semelhantes, sob a forma de ações básicas de andar, correr ou marchar. Denunciam conjuntos de passos em que o apoio é formalmente idêntico. Critério chave: apoio cíclico.
Passos	Ações/movimentos relacionados pelas transferências de peso entre os apoios. Critério-chave: transferência de peso.
Saltos	Ações/movimentos caracterizados pela presença de uma fase aérea de ausência de apoio, procedida de uma preparação e finalizada por uma recepção no solo. Critério chave: ausência de apoio.
Voltas	Ações/movimentos em que existe mudança de direção, com rotação igual ou superior a noventa graus em torno de um eixo, sobre apoio fixo. Critério chave: mudança de direção.
Quedas	Ações/movimentos de perda momentânea de estabilidade e sua recuperação de modo controlado, com transferência de peso específica ao nível do apoio. Critério chave: perda de estabilidade.
Contactos	Ações/movimentos caracterizados pelo contacto físico com pessoas ou objetos, em que o aspeto relacional, a interação, é determinante para a sua execução. Critério chave: contacto.

Da figura 13 à 27, ilustramos algumas das ações motoras executadas pelas crianças abrangidas no decorrer do presente estudo.



Figura 13. Posturas.



Figura 14. Posturas



Figura 15. Passos.



Figura 16. Equilíbrios.



Figura 17. Equilíbrios.



Figura 18. Saltos.



Figura 19. Saltos.



Figura 20. Quedas.



Figura 21. Quedas.



Figura 22. Volts.



Figura 23. Volts.



Figura 24. Contactos.



Figura 25. Contactos.



Figura 26. Gestos.



Figura 27. Deslocamentos.

Atividade 3

Data: 4, 6 e 21/02/2013⁴.

Duração: 30 minutos.

Objetivos: - Verificar se, quando criam frases de movimento, as crianças executam as ações motoras trabalhadas nas sessões de Expressão e Educação Físico Motora; - Identificar as componentes das ações motoras executadas pela maioria das crianças na criação de frases de movimento; - Identificar as ações motoras mais e menos utilizadas pelas crianças quando criam frases de movimento com ações motoras obrigatórias.

Descrição: Foi solicitada às crianças a criação de frases de movimento alusivas ao trecho selecionado da música *It's oh so quiet*, de Björk. Foi explicitada uma regra: na primeira sessão, incluir quatro ações motoras: quedas, deslocamentos, saltos e gestos; na segunda sessão incluir cinco ações motoras: passos, posturas, equilíbrios, contactos e voltas. Foi colocado o trecho da música, para que as crianças o escutassem em silêncio. Posteriormente foi lida a tradução portuguesa da letra da música correspondente ao trecho. O trecho da música foi colocado o número de vezes que as crianças solicitaram. Foi dada às crianças a opção de trabalhar em pares ou trios à escolha (opcional). As crianças dispunham de cerca de 15 minutos para criar/inventar frases de movimento. Sempre que foi solicitado pelas crianças, colocou-se o trecho da música a tocar. Na fase final do treino, as crianças reproduziram as frases inventadas pelo menos duas vezes, enquanto a música tocava. No final da sessão, procedeu-se à apresentação das frases de movimento criadas ao grande grupo e gravação, em vídeo, das mesmas.

CrITÉRIOS de ÊXITO: - Executa as ações motoras propostas de acordo com os descritores mencionados anteriormente.

Construímos uma grelha para o registo das ações motoras executadas pelas crianças (Anexo D). Para o registo das componentes das ações motoras adaptámos a grelha de componentes das ações motoras em dança proposta por Rodrigues (1999) (Anexo E), baseados em trabalhos posteriores do autor (Rodrigues, 2002) e de Carvalheiro

⁴ A última data não estava prevista, tendo ocorrido por ausência de duas crianças no dia 6 de fevereiro.

(1999). Quando as crianças executaram a mesma ação motora mais do que uma vez, foi tida em conta a primeira vez que a ação foi realizada.

Tratamento dos dados

Os resultados da avaliação inicial e final foram descritos através de frequências absolutas e frequências relativas. Para o tratamento dos dados utilizou-se o programa Microsoft Excel.

Fases do estudo

Foram delineadas algumas etapas, de modo a organizar o presente estudo. No quadro que se apresenta em seguida, referem-se todas as fases por que o trabalho de investigação passou. Estas ocorreram entre outubro de 2012 e abril de 2013.

Quadro 6. Calendarização das fases do estudo.

Calendarização	
Data de realização	Fases de estudo
Outubro de 2012	Escolha do tema. Definição dos objetivos do estudo. Recolha bibliográfica.
Novembro de 2012	Pedido de autorização aos encarregados de educação (Consultar Anexo F). Continuação da recolha bibliográfica.
Dezembro de 2012	Continuação da recolha de dados através de registo visual (filmagens). Continuação da recolha bibliográfica.
Janeiro de 2013	Revisão da literatura.
Fevereiro de 2013	Continuação da recolha de dados através de registo visual (filmagens). Análise dos registos visuais (filmagens). Metodologia.
Março de 2013	Análise e tratamento dos dados recolhidos.

Calendarização	
Data de realização	Fases de estudo
	Revisão da literatura.
	Redação do relatório relativo ao trabalho elaborado.
Abril de 2013	Conclusão do relatório.

Apresentação e discussão dos resultados

Atividade 1

Na figura 28 ilustramos as taxas de sucesso das crianças relativas à reprodução das frases de movimento antes e após a intervenção pedagógica. Nesta análise foi avaliada a reprodução dos movimentos segundo a ordem, a direção, o tempo e a memorização da sequência.

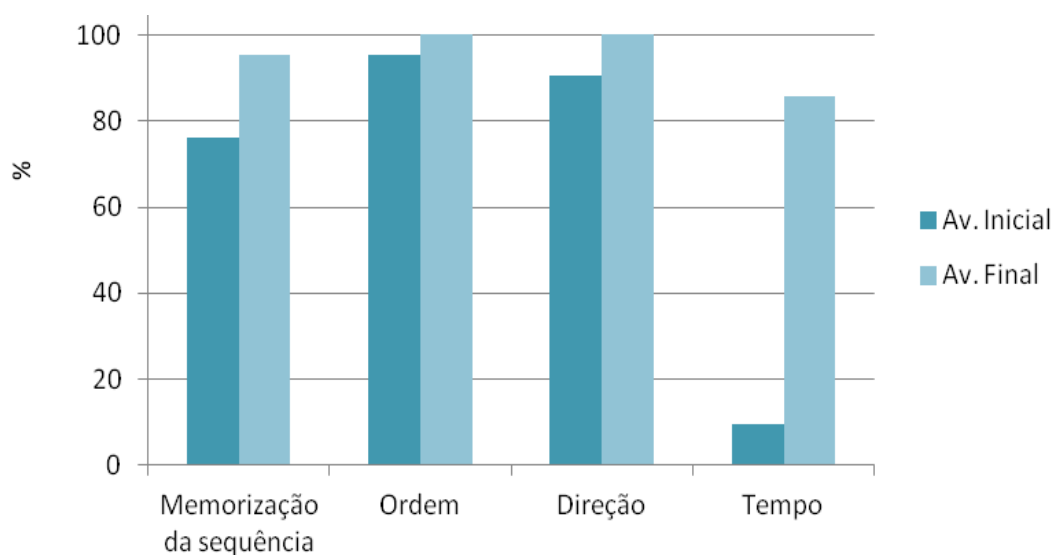


Figura 28. Taxas de sucesso relativas à reprodução de frases de movimento (avaliação inicial e final).

Analisando a figura 28, pode-se verificar uma evolução entre a avaliação inicial e a avaliação final em todos os aspectos considerados (memorização da sequência, ordem, direção e tempo). O critério que sofreu maior evolução foi o fator tempo, verificando-se uma taxa de sucesso inicial de 9,5% e na avaliação final de 85,7% - três crianças não cumpriram este critério.

Apesar da memorização da sequência já apresentar resultados elevados na avaliação inicial, progrediu de 76,2% para 95,2% – apenas uma criança não memorizou a sequência (uma das que não cumpriu o critério relativo ao tempo estabelecido).

Numa avaliação inicial, 95,2% crianças reproduziam as frases de movimento pela ordem estabelecida e 90,5% crianças cumpriam a direção definida. Na avaliação final todas as crianças cumpriram estes critérios com eficácia.

No quadro 7 apresentam-se as taxas de sucesso relativas à fluidez, beleza e eficácia na reprodução da frase de movimento.

Quadro 7. Taxas de sucesso relativas à fluidez, beleza e eficácia na reprodução da frase de movimento.

Total			Rapazes		Raparigas	
Nível	Avaliação inicial	Avaliação final	Avaliação inicial	Avaliação final	Avaliação inicial	Avaliação final
1	20 (95,2)	8 (38,1)	7 (100)	3 (42,9)	13 (92,9)	5 (35,7)
2	1 (4,8)	12 (57,1)	0 (0)	4 (57,1)	1 (7,1)	6 (42,9)
3	0 (0)	1 (4,8)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	3 (21,4)

Legenda: Nível 1 - Aparência rígida; Nível 2 - Relaxado; Nível 3 - Automático

Relativamente à avaliação inicial, ao analisarmos o quadro 9 verificamos que a maioria das crianças (95,2%) se encontrava no nível 1. Todos os rapazes se encontram no nível 1. Quanto às raparigas, a maioria encontra-se no nível 1 (92,9%) e uma minoria no nível 2 (7,1%). De acordo com Schmidt & Wrisberg (2001), durante o estágio inicial de aprendizagem, a performance demonstra lentidão, inconsistência, imprecisão e rigidez.

Na avaliação final podemos verificar que a maioria das crianças (57,1%) se encontra no nível 2. A maioria dos rapazes encontra-se no nível 2 (57,1%), seguido pelos 42,9% de rapazes que se mantiveram no nível 1. A maioria das raparigas encontra-se, também, no nível 2 (42,9%), sendo que uma minoria (21,4%) atingiu o nível 3 e 35,7% permaneceram no nível 1.

Atividade 2

No quadro 8 procede-se à apresentação das frequências (absolutas e relativas) relativas à execução de ações motoras na dança livre/espontânea, na avaliação inicial e na avaliação final.

Quadro 8. Frequências relativas à execução de ações motoras na dança livre/espontânea (avaliação inicial e final).

	Total		Rapazes		Raparigas	
Ações motoras	Avaliação inicial	Avaliação final	Avaliação inicial	Avaliação final	Avaliação inicial	Avaliação final
Saltos	10 (47,6)	11 (52,4)	1 (14,3)	2 (28,6)	9 (64,3)	9 (64,3)
Voltas	0 (0)	13 (61,9)	0	5 (71,4)	0	8 (57,1)
Deslocamentos	7 (33,3)	7 (33,3)	3 (42,9)	2 (28,6)	4 (28,6)	5 (35,7)
Passos	3 (14,3)	10 (47,6)	0	4 (57,1)	3 (21,4)	6 (43)
Posturas	0	4 (19,1)	0	1 (14,3)	0	3 (21,4)
Gestos	0	4 (19,1)	0	1 (14,3)	0	3 (21,4)
Contactos	0	3 (14,1)	0	0	0	3 (21,4)
Equilíbrios	0	1 (4,8)	0	0	0	1 (7,4)
Quedas	3 (14,3)	6 (28,6)	3 (42,9)	3 (42,9)	0	3 (21)

Analisando o quadro 8, podemos constatar que, de apenas 5 ações motoras realizadas por todas as crianças na avaliação inicial, passaram a ser 9 (todas as trabalhadas nas sessões de Expressão e Educação Físico Motora) as ações motoras executadas pelas crianças na avaliação final.

As ações motoras mais executadas por todas as crianças, na avaliação inicial, foram os saltos (47,6%) e os deslocamentos (33,3%). Nesta etapa da avaliação, houve 5 ações motoras que não foram executadas por nenhuma criança. As ações motoras mais executadas pelos rapazes foram os deslocamentos e as quedas (42,9%) e pelas raparigas foram os saltos (64,3%) e os deslocamentos (28,6%). As ações motoras que não foram executadas nem por rapazes, nem por raparigas foram as voltas, as posturas, os gestos, os contactos e os equilíbrios.

Analisando o quadro 8 podemos verificar que, aquando da avaliação final e em relação a todas as crianças, as ações motoras mais executadas foram as voltas (61,9%)

e os saltos (52,4%). As ações motoras menos executadas por todas as crianças foram os equilíbrios (4,8%) e os contactos (14,1%). As ações motoras mais executadas pelos rapazes foram as voltas (71%) e os passos (57%) e as mais executadas pelas raparigas foram os saltos (64%) e as voltas (57%). Os rapazes nunca executaram contactos ou equilíbrios. As ações motoras menos executadas pelas raparigas foram, também, os equilíbrios (7%) e os contactos, com os valores mais baixos (21%), seguidos das posturas, dos gestos e das quedas (21%). Os rapazes executaram 7 das 9 ações motoras trabalhadas nas sessões de Expressão e Educação Físico Motora e as raparigas 9.

A média de execução de ações motoras por criança na avaliação inicial foi de 1,1. Na avaliação final, a média de execução de ações motoras por criança foi de 2,8. Entre a avaliação inicial e final (das ações motoras executadas pelas crianças quando dançam livremente), a maior evolução foi ao nível das voltas (de 0 para 61,9%) e dos passos (14,3% para 47,6%). Quer na avaliação inicial, quer na avaliação final, o salto foi das ações motoras mais executadas por todas as crianças (52%) e o equilíbrio das menos utilizadas (4,8%).

Atividade 3

No quadro 9 procede-se à apresentação das taxas de sucesso relativamente às ações motoras obrigatórias numa frase de movimento.

Quadro 9. Taxas de sucesso relativas às ações motoras obrigatórias numa frase de movimento

Ações motoras	Total		Rapazes		Raparigas	
	Executa	Não	Executa	Não	Executa	Não executa
Saltos	17 (81)	4 (19)	5 (71,4)	2 (28,6)	12 (85,7)	2 (14,3)
Voltas	16 (76)	5 (24)	4 (57,1)	3 (42,9)	12 (85,7)	2 (14,3)
Deslocamentos	18	3 (14,3)	4 (57,1)	3 (42,9)	14 (100)	0 (0)
Passos	18	3 (14,3)	4 (57,1)	3 (42,9)	14 (100)	0 (0)
Posturas	20	1 (4,8)	6 (85,7)	1 (14,3)	14 (100)	0 (0)
Gestos	17 (81)	4 (19)	3 (42,9)	4 (57,1)	14 (100)	0 (0)
Contactos	21 (100)	0 (0)	7 (100)	0 (0)	14 (100)	0 (0)
Equilíbrios	14	7 (33,3)	1 (14,3)	6 (85,7)	13 (92,9)	1 (7,1)
Quedas	19	2 (9,5)	5 (71,4)	2 (28,6)	14 (100)	0 (0)

Analisando o quadro 9, pode-se constatar que a maioria das crianças executou todas as ações motoras obrigatórias. As ações motoras mais executadas tendo em conta quer a totalidade das crianças, quer as mais executadas por rapazes ou raparigas foram os contactos (100% das crianças executam-no, raparigas e rapazes) e as posturas (95,2% das crianças, 85,7% dos rapazes e 100% das raparigas). Todas as raparigas, além das ações motoras citadas, executaram os deslocamentos, os passos, os gestos, e as quedas.

A ação motora que as crianças menos executaram foi o equilíbrio, dado que 33,3% não o fez. Há que ter em conta que a dimensão deste valor se deve à prestação dos rapazes, visto que 85,7% não os executa, contra apenas 7,1% de raparigas. Assim sendo, a maioria dos rapazes não executou os equilíbrios e os gestos (57,1%). As ações motoras menos executadas pelas raparigas foram os saltos e as voltas (não executadas por 14,3%).

A performance das raparigas foi em larga escala superior à dos rapazes. A maioria das raparigas executou todas as ações motoras propostas, sendo que o valor da execução de mais de metade das ações é de 100%. Pelo contrário, a maioria dos

rapazes executou 7 das 9 ações motoras. Se excluirmos as ações motoras executadas a 100% por rapazes e raparigas, os percentis de execução mais elevados dos rapazes foram de 85,7% (nas posturas) e 71,4% (saltos e quedas). Nas raparigas esses valores reportam-se a 92,9% (equilíbrios) e 85,7% (saltos e voltas) Se excluirmos os contactos, podemos ver que a menor percentagem de não execução de ações motoras dos rapazes (14,3% nas posturas) foi igual à maior percentagem de não execução de ações motoras das raparigas (14,3% nos saltos e voltas).

Relativamente à identificação das componentes das ações motoras em dança (Anexo G), podemos verificar que a maioria das crianças realiza o salto de 2 para 2 pés (83,3%), sem complexidade (94,4%), na vertical (77,8%) e com configuração neutra (72,2%).

Quanto ao deslocamento todas as crianças o executam de total para total, para a frente. Metade das crianças (50%) executa o deslocamento utilizando entre 3 e 5 apoios e a outra metade (50%) entre 6 e 10 apoios.

A maioria das crianças (64,7%) executa gestos fracos/lentos em dois apoios (94,1%), sendo que a maioria (52,9%) o faz utilizando o(s) membro(s) superior(es).

A maior percentagem de crianças (47,4%) executa as quedas para trás, sendo que a maioria o faz do nível médio para o inferior baixo (68,4%).

As posturas são executadas pela maior percentagem de crianças (50%) em dois apoios, sendo estes os pés (75%). A maioria das crianças executa as posturas no nível médio (75%), com configuração aberta (65%).

A maioria das crianças (55,6%) executa os passos de total para ½ ponta, subindo/deslizando (72,2%).

Os contactos são executados pelos dois segmentos, pela maioria das crianças (90,5%) com tipo de relação neutra (71,4%).

Os equilíbrios são executados por todas as crianças num apoio, de meia ponta, pelo total do pé. A maioria das crianças (85,7%) executa o equilíbrio com configuração aberta.

As voltas são executadas pela maioria das crianças (75%) com apoio em ½ ponta, para a direita (68,7%) e com menos de uma rotação (75%).

Analisando os resultados relativos à atividade 2 (dança livre/espontânea) e à atividade 3 (frases de movimento com ações motoras obrigatórias) evidenciam-se claramente duas ações motoras: os equilíbrios e os contactos. Os contactos foram executados a 100% na criação de frases de movimento com ações motoras impostas, no entanto, em relação à dança livre, o contacto nunca foi utilizado na avaliação inicial e na avaliação final apresentou valores baixos (14,1% de todas as crianças, 21,4% das raparigas e nenhum rapaz). Foi a única ação motora executada por 100% dos rapazes quando obrigatória e nunca foi executada quando dançaram livremente.

O equilíbrio revela-se sempre a ação motora menos executada, exceto quando as raparigas criam frases de movimento com ações motoras obrigatórias (nesta exceção são os saltos e as voltas as menos executadas). Senão, vejamos: na criação de frases de movimento com ações motoras obrigatórias foi o equilíbrio a ação motora menos executada por todas as crianças (33,3%) e também a menos executada pelos rapazes (85,7%). Na avaliação inicial da dança livre, ninguém executou equilíbrios; na avaliação final os rapazes continuaram a não os executar e apenas 7% das raparigas passou a executá-lo (o valor de execução mais baixo).

As ações motoras mais executadas foram os saltos, as voltas e os contactos. Na avaliação inicial da atividade 2 a ação mais executada por todas as crianças foi o salto (47,6%), na avaliação final foi a volta (61,9%) e na atividade 3 os contactos (100%). Curiosamente, a volta foi das ações motoras menos executadas quando as raparigas criaram frases de movimento com ações motoras impostas. A ação motora mais executada pelas raparigas quando dançaram livremente foi sempre o salto (64,3%), no entanto, quando essa ação motora se tornou obrigatória (atividade 3), foi das menos executadas (14,3%). As ações motoras mais executadas pelos rapazes na criação de frases de movimento com ações motoras impostas foram os contactos; na dança livre foram as voltas, na avaliação final, e os deslocamentos e as quedas na avaliação inicial.

Conclusões

Relativamente à nossa questão inicial, isto é, qual o impacto da intervenção pedagógica na performance motora das crianças ao nível da reprodução e criação de frases de movimento? Concluímos que quer na criação, quer na reprodução de frases de movimento, a maioria das crianças progrediu findas as 12 sessões.

Ao nível do objetivo específico que pretendia avaliar a performance das crianças ao reproduzir frases de movimento, concluímos que na avaliação inicial, a maioria das crianças (95,2%) se encontrava no nível 1 (aparência rígida) e na avaliação final 57,1% das crianças encontrava-se no nível 2 (mais relaxado). Na avaliação inicial todos os rapazes se encontravam no nível 1. Quanto às raparigas, a maioria encontrava-se no nível 1 (92,9%) e uma minoria no nível 2 (7,1%). Na avaliação final, a maioria dos rapazes encontrava-se no nível 2 (57,1%) e 42,9% no nível 1. A maior percentagem de raparigas encontrava-se, também, no nível 2 (42,9%), e 35,7% no nível 1. Uma minoria das raparigas (21,4%) atingiu o nível 3. Ao nível da memorização, ordem, direção e tempo, a maior progressão foi relativa ao fator tempo, tendo-se verificado uma taxa de sucesso inicial de 9,5% e na avaliação final de 85,7% - três crianças não cumpriram este critério. A memorização da sequência progrediu de 76,2% para 95,2% – apenas uma criança não memorizou a sequência (uma das que não cumpriu o critério relativo ao tempo estabelecido). Numa avaliação inicial, 95,2% crianças reproduziam as frases de movimento pela ordem estabelecida e 90,5% crianças cumpriam a direção definida. Na avaliação final todas as crianças cumpriram estes critérios com eficácia.

No que concerne ao objetivo específico cuja intenção foi a de identificar quais as ações motoras mais e menos utilizadas pelas crianças quando dançam livremente, concluímos que na avaliação inicial a ação motora mais utilizada por todas as crianças foi o salto (47,6%) e as nunca executadas as voltas, posturas, gestos, contactos e equilíbrios (0). Na avaliação final, a volta foi a mais utilizada pelas crianças (61,9%) e a ação motora menos executada foi o equilíbrio (4,8%). As ações motoras mais executadas pelos rapazes foram os deslocamentos e as quedas (42,9%) e pelas raparigas foram os saltos (64,3%) e os deslocamentos (28,6%). Os rapazes nunca

executaram contactos ou equilíbrios. As raparigas executam em menor número os equilíbrios (7%) e os contactos, as posturas, os gestos e as quedas (21%).

Relativamente ao objetivo específico que consistia em analisar se, ao criar frases de movimento, as crianças executam as ações motoras trabalhadas nas sessões de Expressão e Educação Físico Motora, concluímos que a maioria das crianças as executou. A menor percentagem de execução refere-se ao equilíbrio, executado pela maioria das crianças (66,6%). Concluímos que a maioria das raparigas executou todas as ações motoras obrigatórias, sendo que a percentagem maior de não execução foi de 14,3% (saltos e voltas). A maioria dos rapazes executou 7 das 9 ações motoras impostas. Excluem-se os gestos (executados por 42,9% dos rapazes) e os equilíbrios (executados por 14,3%). A maior percentagem de não execução, nos rapazes, foi de 85,7%.

No âmbito do objetivo específico que pretendia analisar as ações motoras mais e menos utilizadas pelas crianças quando criam frases de movimento com ações motoras obrigatórias, verificamos que a menos executada foi o equilíbrio. A ação motora em causa foi a que apresentou o valor mais baixo de execução, não sendo realizada por 33,3% das crianças. No entanto, comparando os géneros, percebemos que foram os rapazes quem menos a executou (85,7% não a executou, contra 7,1% de raparigas). Posto isto, as ações motoras que as raparigas menos utilizaram foram os saltos e as voltas (14,3%). A ação motora mais utilizada pelas crianças foi o contacto (100%). As ações motoras que as raparigas mais executaram foram os deslocamentos, os passos, as posturas, os gestos, os contactos e as quedas (executadas por 100% das raparigas). As ações motoras que os rapazes mais executam foram os contactos (100% das crianças executam-no) e as posturas (executada por 85,7% das crianças).

Relativamente ao objetivo que pretendia identificar as componentes das ações motoras executadas pela maioria das crianças, ao criar frases de movimento, podemos verificar que há alguma diversidade relativamente a determinadas ações motoras. No entanto, as frequências relativas são, em inúmeras componentes, em número superior a 50% das crianças.

Concluindo, o objetivo geral do presente estudo, que consistia em melhorar a performance motora das crianças ao nível da reprodução e criação de frases de movimento, foi atingido.

Reflexão e implicações práticas do projeto de investigação

Gostaríamos de ter explorado mais o aspeto expressivo/artístico da dança, o que não aconteceu por falta de tempo. Senti que as maiores dificuldades das crianças se prendem com a expressão corporal. Posto isto, e analisando os outros blocos de Expressão e Educação Físico Motora da OCPEB, vemos que os pontos essenciais de grande parte dos objetivos pretendidos no âmbito físico, no bloco das ARE, se encontra nos outros blocos, senão vejamos:

Os saltos (bloco 2 — Deslocamentos e Equilíbrios para o 1º e 2º ano; bloco 3 — Ginástica para o 3º e 4º ano; bloco 4 - Jogos para o 3º e 4º ano), o rolar (bloco 2 — Deslocamentos e Equilíbrios para o 1º e 2º ano), as quedas, o rastejar (bloco 2 — Deslocamentos e Equilíbrios para o 1º ano), os equilíbrios e o deslizar (bloco 4 - Jogos para o 1º e 2º ano; bloco 3 - Ginástica para o 3º ano), os deslocamentos (bloco 2 — Deslocamentos e Equilíbrios para o 1º e 2º ano; bloco 3 — Ginástica para o 3º e 4º ano; bloco 4 - Jogos para o 1º e 2º anos), as voltas (bloco 3 - Ginástica para o 3º ano).

Na nossa perspetiva o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e do espírito crítico e reflexivo já são demasiado “aprisionados” na OCPEB – basta vermos os diminutos objetivos em que tais competências/objetivos são requeridos ou a diminuta carga horária em áreas artísticas, essenciais ao pleno desenvolvimento da criança.

Para Rodrigues (1998) inicialmente devemos desenvolver as ações motoras, não tanto a expressividade, no entanto, será que ao focarmo-nos no aspeto motor da dança, não acabamos por deteriorar este aspeto (expressão) essencial e indissociável da mesma? Admitimos que o facto de serem apresentadas situações problemas e solicitada a criação de frases de movimento demonstra um certo apelo à criatividade e expressão. No entanto, pensamos que é restrita. Pelos motivos supracitados, optei por acrescentar propostas focadas “apenas” na expressão. Não obstante, se fosse hoje

equilibraríamos a vertente motora e a vertente expressiva/artística da dança, pois a nosso ver, no caso deste estudo, “a balança” pende mais para a vertente motora.

Não podemos deixar de referir os Ateliers de criatividade, porque foram extremamente positivos neste contexto. É curioso que os casos de “indisciplina”, as tentativas disfuncionais de chamar a atenção, a dificuldade de cooperação e interação não aconteciam quando as crianças criavam frases de movimento em grupo. Há que ter em conta, obviamente, que os Ateliers de criatividade só tiveram início a partir da sessão 6. No entanto, mesmo depois de iniciarmos os ateliers, houve determinados momentos em que duas crianças provocaram distúrbios na turma (na fase central das sessões), mas nunca nos momentos dos ateliers de grupo. Os ateliers foram momentos de interação/cooperação/companheirismo intensos. As crianças dedicavam-se muito e demonstravam entusiasmo, empenho e motivação.

Nas primeiras duas sessões em que foi solicitada às crianças a criação de frases de movimento, a maioria das crianças demonstrou alguma dificuldade, ao nível da criatividade (diziam não saber “o que fazer”), de segurança (“está bem assim?”), chamando-nos constantemente para saber o nosso feedback. Estes aspetos evoluíram e apesar de algumas crianças ainda solicitarem feedback, estavam muito mais seguras e não demonstravam grandes dificuldades ao nível criativo, explorando as ações motoras e tentando superar os obstáculos entre si. Esforçámo-nos sempre por corresponder às solicitações das crianças de forma positiva, empenhando-nos em motivá-las e desafiá-las, no entanto, nos ateliers não quisemos estar no centro do processo. Assim, quisemos transmitir-lhes segurança sem que fosse necessária a nossa presença para que tal acontecesse, quisemos desbloquear ideias, sem interferir ao nível criativo e quisemos que cooperassem e interagissem entre si para responder às situações-problema que propúnhamos.

Batalha (2004) refuta estes aspetos, referindo (relativamente ao Atelier de criatividade – programa de grupo) que ao longo do processo de Improvisação e Composição as crianças aprendem ações de sociabilização, pela interação com os colegas. A autora supracitada acrescenta ainda que neste estilo de ensino é desenvolvido o ato criativo, pela exploração e inovação.

Inicialmente questionámos as crianças em relação ao gosto pela dança, exceto dois rapazes, as crianças gostavam. Essas duas crianças, na avaliação inicial da atividade 1 (dança livre/espontânea) não dançaram, na avaliação final já o fizeram.

Na primeira vez que foi solicitado às crianças que apresentassem ao grande grupo as frases de movimento criadas, uma criança receou fazê-lo. Inicialmente chorou e não quis, posteriormente, acabou por querer fazê-lo e mais tarde relembrou-se e orgulhou-se de o ter ultrapassado. Na avaliação inicial da dança livre/espontânea também não dançou.

Uma das maiores dificuldades, mas ao mesmo tempo um dos grandes desafios, foi o facto de sentirmos diversas lacunas, ao nível da formação inicial, no que respeita às ARE.

Limitações e outros aspetos que condicionaram a aplicação do projeto de investigação

No decorrer do presente estudo surgiram aspetos que dificultaram o desenvolvimento do mesmo. Em primeiro lugar apontamos as características estruturais do contexto. O ginásio da instituição onde foi implementado este estudo corresponde a uma sala, rodeada por diversas outras divisões: sala dos professores, cantina e cozinha e sala de técnicas operacionais de ação educativa. Para além destes aspetos, o espaço é utilizado pelas crianças, pois aí se encontram nos intervalos, quando está a chover. Assim, não houve sessão nenhuma que não tenha sido importunada por alguém (professor, aluno, auxiliar) que se via obrigado a passar pelo espaço para se dirigir a outro local. Para além disso, nunca foi possível dar início às sessões à hora prevista pois é ali que os alunos daquele piso são organizados pelas auxiliares de ação educativa antes de subirem para a sala respetiva. Além disso, muitas vezes não tínhamos ainda terminado a sessão, mas não podíamos permanecer no local depois da hora prevista, pois o relógio apontava hora de intervalo ou de almoço e as restantes crianças da escola não tardavam a encontrar-se naquele espaço.

Caso o tempo disponibilizado para o presente estudo fosse mais alargado, ou gerido de outra forma, os resultados e a própria experiência em si, seria bastante mais

rica. Quando comecei a explorar/pesquisar sobre a avaliação inicial que queria utilizar, deparei-me com o que viria a ser o grande obstáculo do estudo: o tempo que lhe poderíamos dedicar. Como poderia eu fazer uma avaliação inicial cuja duração, feita por um investigador com experiência na implementação dos testes, estava estipulada em cerca de 45 minutos por criança (refiro-me à Bateria Psicomotora (BPM) de Fonseca, 1995, por exemplo ou à de Sousa, 2003b)? Além do exposto, caso nos fosse disponibilizado mais tempo para a realização do presente estudo, poderia haver uma melhor articulação entre os diversos conteúdos abordados. Poderíamos ter explorado mais aprofundadamente cada uma das ações motoras, ter assistido a espetáculos de Dança, ter refletido e discutido mais aprofundadamente a intencionalidade do gesto, a comunicação, a expressão de quem dança e a interpretação de quem assiste.

CAPÍTULO IV – REFLEXÃO GLOBAL DA PES I e II

Com os contextos da PES I e II, aprendi a importância das regras e das rotinas. Nenhuma comunidade poderá jamais viver saudavelmente se não houver regras – e é importantíssimo que essas regras sejam estabelecidas, criadas, discutidas e aceites por e entre todos os membros do grupo.

Penso que seria importante integrar nas rotinas, questões propostas pelo currículo High/Scope, como o processo planejar-fazer-rever - para que as crianças expressem as suas intenções, as ponham em prática e reflitam sobre o que fizeram (*Hohmann & Weikart, 1997*). Claro que eu não pude fazê-lo, as planificações tiveram de ser apresentadas antes das implementações e eu não podia “atentar” assim contra o contexto... Penso que as rotinas, em ambos os contextos, são pobres de conteúdo e poderiam ser mais motivadoras e lúdicas... O próprio facto de serem rotinas, não significa que tenham de ser sempre iguais, apenas o seu principal objetivo o deve ser.

A nível global, sou da opinião que o contexto onde decorreu a nossa PES I não foi favorável à nossa prática de ensino. As dimensões da sala de aula não são adequadas à faixa etária a que se destina. Durante as nossas intervenções, constituiu um obstáculo muito grande a nível de gestão do espaço e dos recursos. As mesas e cadeiras existentes na sala não suprem as reais necessidades do grupo, pois são em número inferior ao das próprias crianças. Conforme refere Zabalza (1991), o espaço da sala de atividades permite que as crianças atribuam significado às suas experiências, constituindo uma mensagem curricular, pois reflete o modelo educativo de quem o organiza, assim como o valor e a função que se lhe atribui.

É permitido aos pais levar as crianças ao Jardim de Infância (do contexto de Pes I) a qualquer hora da manhã (e houve pelo menos duas crianças que chegaram da parte da tarde) o que se tornou outro fator disruptivo do normal decorrer das atividades implementadas. “Obrigava-nos” a parar a atividade para a explicar à criança que chega (obviamente não íamos excluí-la), e por vezes “perdíamos” o grupo.

No contexto da PES I tolerava-se a entrada dos pais na sala (era obrigatório até, pois têm de assinar quem leva e quem vai buscar a criança - num registo existente na

sala), o que provocou demasiados distúrbios enquanto implementávamos atividades (ou tentávamos). Não só o facto de entrarem na sala, mas também o de – por demasiadas vezes – interromperem de facto a atividade em implementação, ou para cumprimentar outras crianças, ou para falar com a educadora cooperante que se encontrava no outro lado da sala a trabalhar.

Inicialmente a educadora cooperante sugeriu-nos que trabalhássemos sempre com todo o grupo. Ou seja, sempre que não nos parecesse viável trabalhar em grande grupo não deveríamos propor que criança alguma brincasse nas Áreas Básicas de Atividade (ABA) – mas sim propor uma atividade “paralela”. No entanto, não havia mesas suficientes para todos – o que dificultou em muito a nossa prática pedagógica. Houve momentos, inclusivamente, em que trabalhei com quatro crianças no mobiliário da ABA da cozinha... Não poderíamos propor que um pequeno grupo desenvolvesse uma atividade em que a mesa não fosse necessária (como são crianças de 3/4 anos neste tipo de atividades precisam de orientação constante) – pois as restantes crianças dela necessitariam e tornar-se-ia muito difícil de gerir.

Além do exposto, no Jardim de Infância onde decorreu a minha PES I, as crianças dormiam a sesta durante 3 horas por dia (das 12:00 às 15:00) – o que, na minha opinião, é completamente desadequado. Além disso, raros são os momentos em que as crianças utilizam o espaço exterior – o que é impensável e prejudicial para a sua saúde mental e física. A este propósito, Hohmann & Weikart (1997) referem a importância das brincadeiras ao ar livre, que permitem a expressão e exercitação das crianças, de formas que habitualmente não lhes são acessíveis em brincadeiras de interior. Em países como a Suécia (um dos “supras-sumos” em termos de Educação) as crianças passam obrigatoriamente um dia por semana no espaço exterior (faça chuva ou faça sol!) Precisamos da vitamina D que o sol nos oferece, é um modo de contactarmos com a Natureza e assim a preservarmos, é mais uma oportunidade de aprofundarmos conhecimentos acerca da criança e das suas relações interpessoais, é necessário e importante para o seu desenvolvimento motor.

O horário em que nos era permitido desenvolver atividades (na PES I) foi muito inferior ao das restantes colegas (cerca de 7:30 por semana). Senão, vejamos:

Entravamos às 08:30 mas só dávamos início às atividades (rotinas) às 09:00 pois a essa hora, tínhamos - no máximo - 5 crianças na sala. A hora de almoço é das 11:00 às 12:00 (e nós estagiárias, com a educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa acompanhávamos as crianças e “ajudávamo-las”). Das 12:00 às 15:00 as crianças dormem a sesta. Das 15:30 às 16:00 lancham (e nós acompanhávamo-las novamente) e apenas das 16:00 às 17:00 é que nos é permitido desenvolver atividades (isto da parte da tarde). Ou seja, tempo de intervenção, de desenvolvimento de atividades planificadas é de cerca de 3 horas por dia, 9 horas por semana. No entanto, duas dessas horas acabam por não “existir”, pois à segunda-feira de manhã (teríamos 2 horas) temos de acompanhar as crianças à natação e permanecer no local até cerca das 10:40 (as crianças que não participam na nata o ficam na sala de outra educadora). As atividades extra curriculares (desporto, nata o, hip-hop, ballet, música) decorriam durante o horário das nossas intervenções. Outro exemplo, às segundas-feiras   tarde há ballet das 15:00 às 16:00 e apenas uma menina não está inscrita (são 12 meninas no total - mais de metade do grupo). Desenvolvemos atividades mas mais de metade do grupo não estava presente.

Ambas as cooperantes fizeram-me refletir acerca da importância da flexibilidade em relação às planificações. Deve ter-se a consciência de que a planificação escrita é um guia de ação, não um instrumento rígido cujo cumprimento   obrigatório.

Pode-se considerar que planejar é definir com clareza o que se pretende da criança ou do grupo. Consiste em definir e sequenciar os objetivos do ensino e da aprendizagem das crianças, determinar processos para avaliar se eles foram bem conseguidos, prever algumas estratégias de ensino/aprendizagem e selecionar recursos/materiais auxiliares (Zabalza, 2001). Aliás, mesmo ao nível da elaboração das planificações, não houve nenhuma que eu não tivesse relido várias vezes e sempre que o fazia, alterava ou acrescentava/retirava alguma coisa.

Durante o decorrer das regências (PES I e II) aprendi a importância de perceber e saber ultrapassar atividades que não funcionam. Aprendi a estar preparada para algumas eventualidades, tendo sempre algo “debaixo da manga”, um plano B. As crianças são imprevisíveis e as expetativas que criamos não passam de isso mesmo:

expetativas. A minha reação face ao inesperado foi estimulada e penso que os resultados foram, de um modo geral, positivos. Aprendi, inclusivamente, a ver-me como “aluna” e a colocar-me no lugar da criança. Aprendi a refletir sobre o meu discurso, adequando-o ao nível etário do grupo de crianças com que trabalhamos. Aprendi a ser mais paciente, a ver o lado de quem apreende tanta coisa pela primeira vez (principalmente no contexto de PES I). Penso que me tornei mais sensível a estas questões e a outras, mais atenta e cuidadosa em relação ao que digo e faço em contexto.

Reaprendi que as crianças do pré-escolar aprendem fazendo, vivendo, experienciando. Ainda não desenvolveram o pensamento abstrato e daí a necessidade de tornar tudo o mais concreto possível – aproximando tudo ao dia-a-dia/quotidiano das crianças. Já Bruner o afirmou: a criança aprende através da descoberta. A aprendizagem é construída pela criança, o educador surge como “mero” mediador. No futuro, vou querer trabalhar em projetos, não impostos por mim, mas sugeridos pelas crianças. Na minha opinião, mesmo as crianças do 1º ciclo do ensino básico interiorizam melhor e mais facilmente as aprendizagens se o fizerem através da descoberta. Por isso também “apostei” nas investigações, em pares, tendo em conta inclusive, as dificuldades das crianças ao nível da interpretação e seleção de informação (relevante), possivelmente por não serem muito estimuladas a fazê-lo.

Agrada-me o facto de (pelo menos para o meu futuro profissional) a Educação Pré-Escolar ser flexível em termos de metodologias (e de conteúdos), estranho é que conheçamos a realidade – a nível da educação - de alguns países nórdicos, saibamos que despendem menos dinheiro em educação, vejamos os seus altos resultados (em programas como o PISA, por exemplo) e mesmo assim continuamos, em Portugal, com o ensino como o temos.

Durante o estágio aprendi a dificuldade de trabalhar em grupos – as crianças do pré-escolar vivem o egocentrismo (noção desenvolvida por Jean Piaget) que não lhes permite colocar-se no lugar do outro, ou abstrair-se de si mesmo. No entanto, foi uma batalha que travei e que acho imprescindível que se trave. No 1º ciclo do ensino básico, as crianças simplesmente não estão habituadas a trabalhar em grupo. Senti a necessidade de trabalhar com elas algumas regras (a maioria delas definidas pelas

próprias crianças, quando o solicitei) e lembrava-as, ou as próprias crianças o faziam quando eu chamava a atenção, quando era necessário. No contexto de PES II havia inclusive crianças com dificuldades em trabalhar em grupo, em respeitar o outro, em ouvir e ceder.

Gostava de ter tido oportunidade de trabalhar com as crianças do 1º ciclo do ensino básico temáticas do seu interesse pessoal e não me sentir tão presa às temáticas solicitadas pela professora cooperante. Já Hohmann e Weikart (1997) afirmaram que são os interesses pessoais das crianças, as suas intenções e questões que levam à experimentação, exploração e construção de novos conhecimentos. Com o pré-escolar já o pude fazer.

Em ambas as PES senti a importância da cooperação entre a comunidade educativa e há que referir que me senti, sem qualquer comparação possível, muito mais e melhor integrada no contexto da PES II do que na PES I... E fez toda a diferença, em diversos aspetos, inclusive na minha motivação em relação ao próprio estágio.

Senti, por vezes, que o meu entusiasmo ao apresentar/introduzir algo foi contagiante ao ponto de funcionar como motivação. Como afirmou John Dewey, *“o professor que desperta o entusiasmo nos seus alunos conseguiu algo que nenhuma soma de métodos sistematizados, por mais correto que sejam, podem obter”*.

A motivação pode estar ligada à perceção da utilidade do assunto, à possibilidade de aplicação prática na vida, ao reconhecimento dos resultados e ao interesse real e envolvimento emocional do professor (Zabalza, 2001). O reforço positivo dos comportamentos dos alunos é, também, altamente motivador e foi tido em conta, constantemente, ao longo do período de regência.

Quer na PES I, quer na PES II, esforcei-me sempre por reforçar a noção de grupo, de união e cooperação e, se fosse possível, teria trabalho em grande grupo mais vezes. Falei e reforcei muitas vezes o facto de sermos um grupo, de termos objetivos em comum, de crescermos juntos, de partilharmos – pois julgo serem aprendizagens essenciais e porque é assim que o sinto. Na nossa sociedade já somos desumanos o suficiente, e caso não haja alterações nesse sentido, o homem jamais poderá singrar. Como referiu Auguste Comte *“Toda a Educação humana deve preparar cada um para viver com os outros.”*

Na minha perspetiva, o ensino parece dar menos importância a algo essencial em detrimento do intelecto, o desenvolvimento pessoal e social, assim como de valores que começam a emergir no pré-escolar e se reforçam no 1º ciclo. Julgo ser imprescindível, inclusive, o desenvolvimento e estímulo à comunicação e esforcei-me por ouvir sempre as crianças (mesmo que “interrompessem” o decorrer de uma atividade). Muitas vezes me ajudaram, sem querer, a “passar” para outra atividade ou a deixar-lhes “a pulga atrás da orelha”, porque “vamos falar disso através de uma surpresa que eu tenho ali”. Adorei questioná-las, provocá-las, induzi-las em erro e ver/ouvir as suas reações, os seus argumentos. Acho que foi imprescindível o constante questionamento com que “presenciei” as crianças, assim como o relembrar do que já tínhamos realizado de um modo constante (ou o colocar de questões que, como resposta, me mostrassem se as aprendizagens tinham sido consolidadas ou não). Fi-lo de um modo natural.

O dilema da *afetuosidade versus ordem* estudado por Zabalza (1994) também eu o enfrentei, pois vejo a afetuosidade como impreterível na educação (mais no pré escolar, mas igualmente imperioso no 1º ciclo). Claro que a ordem é importante para trabalhar, mas consegui encontrar um “meio-termo” entre os dois, experimentando diferentes estratégias e principalmente comunicando com as crianças. A *atenção individual versus grupal*, também descrita pelo autor supracitado (1994) também me tocou. Num ensino em que aumenta o número de crianças por grupo/turma a cada nova reforma educativa este será um dilema vivido por um número cada vez maior de educadores e professores. Sempre que me foi possível tentei dedicar-me a cada criança individualmente, mas frustrou-me o facto de por demasiadas vezes não me ser possível (todas as crianças querem, precisam e merecem esta *atenção individual*).

Entristeceu-me profundamente o facto de haver diversas crianças a tomar medicação, após diagnóstico de hiperatividade. Uma das crianças tomava o medicamento na escola, à hora de almoço, e era só olhar para ele para o sentir noutro mundo, completamente apático ao que o rodeava (ao contrário do seu comportamento habitual). O Instituto Nacional de Saúde Mental aponta como efeitos colaterais da medicação receitada nestes casos: padrões de sono perturbado, perda de apetite, humor irritável, dores de cabeça, dores de estômago, diferenças de

personalidade e desenvolvimento de tiques. O INSM avisa ainda para o facto de crianças que tomam *Strattera*, ou *Atomoxetina* poderem estar em maior risco de pensamentos suicidas. Além disso, a Administração de Drogas e Alimentos dos EUA, referem o risco de problemas cardíacos, incluindo ataques cardíacos, derrames e morte em indivíduos com doenças cardíacas pré-existentes ou outros problemas médicos. Apontam ainda o risco de complicações psiquiátricas numa pequena percentagem de indivíduos - incluindo paranoia e alucinações auditivas. No final do semestre da PES II, outra criança tinha sido diagnosticada com hiperatividade (consultou a pedopsiquiatra por “dificuldades de aprendizagem”), já eram 4 ou 5 crianças no grupo de 21.

Reaprendi na PES II, que um dos mais poderosos instrumentos para combater a “indisciplina” reside na própria relação que criamos com as crianças. Quanto melhor as conhecermos, melhor sabemos o que funciona ou não com aquela criança especificamente. O contexto em PES II foi um desafio principalmente pela existência de crianças com problemas de comportamento (uma delas com gravidade), ao mesmo tempo aprendi muito e fui confrontada com situações que não esperava – o que contribuiu para o meu crescimento profissional e pessoal, pois arrecadei outra “bagagem” que, caso contrário, não teria.

Pela minha “crença” na aprendizagem pela descoberta e pelas dificuldades das crianças ao nível da interpretação e seleção de informação (relevante) “apostei” (na PES II) nas investigações, em pares. São tarefas mais trabalhosas, a nível de planeamento/organização e dedicação, mas mais ricas se as explorarmos reflexivamente.

Os professores (com quem convivi na PES II) começavam a adaptar-se ao *Programa de Matemática do ensino básico* e, regra geral, achavam-no complexo e extenso em conteúdos. Houve alguns conteúdos na PES II que, se fosse minha a escolha, não daria em intervalos tão curtos de tempo, a não ser que não houvesse dificuldades (algumas graves) e que os conhecimentos estivessem consolidados. Refiro-me, por exemplo, ao facto de termos trabalhado mais do que um algoritmo de cada operação por semana (por duas vezes ao longo da PES II), quando a grande maioria das crianças não tinha estratégias de cálculo definidas, várias contavam pelos

dedos... Penso que seria mais produtivo desenvolver as capacidades que ainda não estavam adquiridas, explorá-las, desafiando, estimulando. E não voltando a repetir mais tarde, quando as crianças, aprenderam algoritmo de adição, subtração, divisão e multiplicação em 4 semanas. Na minha opinião o tempo não foi bem gerido neste ponto. Existiam, também, algumas dificuldades ao nível da linguagem matemática. O que fiz foi tentar ir de encontro às dificuldades sentidas pelas crianças em cada momento, apoiar mais as que mais precisavam, desafiá-las com novos materiais, jogos ou problemas, questões e reflexões em grande grupo e individualmente.

As crianças, em PES II, tinham, regra geral, dificuldades na interpretação de textos escritos e, conseqüentemente na interpretação de problemas de matemática. Apreciavam a leitura, mas não se entusiasmavam com o tipo de atividades de escrita que habitualmente lhes eram apresentados. Procurei apresentar-lhes um pouco de literatura, apesar de os conteúdos gramaticais, usualmente, serem em número muito superior (facto que nem não nos impediu de apresentar obras de literatura). Gostaram muito, por exemplo, d' *O brincador*, de Álvaro Magalhães ou de *Claridade das Fadas* de José Jorge Letria, escrito em *Fadas contadas* (1988). Os erros ortográficos eram usuais mas, mas, regra geral, em casos muito específicos (s/z; ão/am; b/v). Na PES I a maioria das crianças escrevia o nome e a data, por vezes trabalhavam os grafismos e foi o único trabalho que vi a ser feito. Trabalhei o grafismo e fonemas da letra B, a literatura, a comunicação e a reflexão crítica.

Ao nível do meio social, regra geral, as crianças de PES II expressavam facilmente o que pensavam e sentiam naturalmente. Não vi a aproximação ao meio envolvente que penso ser imperiosa e extremamente gratificante e produtiva quer para a comunidade educativa, quer para o contexto em que se insere - se houver boa comunicação, planeamento, organização e reflexão crítica. A interação escola-meio envolvente pode, inclusive, suprir ou minorar as dificuldades/necessidades uma da outra, potenciando os seus pontos fortes. O exposto não significa que não exista esta interação, apenas que não é tão comum como seria desejável. Ao nível do meio físico, as crianças sempre demonstraram extrema motivação para a área. Gostaram muito de explorar a minhoca, a terra e a germinação no pré-escolar ou de explorar as rodas dentadas e a balança no 1º ciclo do ensino básico. No pré-escolar senti que não havia

grande preocupação ao nível do meio social, o que me espantou e dececionou bastante, no 1º ciclo tal não aconteceu.

A grande área das expressões, principalmente no ensino básico (física, dramática; plástica; musical; dança) foi sempre desacreditada, desvalorizada pelos contextos por onde passei desde a Licenciatura. Inclusive os docentes titulares muitas vezes nem a trabalham, porque “têm nas AEC” ou porque “o programa de Matemática exige demais”, e “...como estão a Língua portuguesa? Não há tempo.” Inclusive o espírito crítico, reflexivo, o debate, a iteração, a imaginação e a criatividade não eram muitas vezes os ideais imediatos a atingir e por isso, muitas vezes, ficam esquecidos. Até porque “o programa pouco o exige” ... Nos contextos por onde passei, nunca vi trabalhar a dança ou a expressão dramática com as crianças, por exemplo. E são áreas impreteríveis para o pleno desenvolvimento do indivíduo. Vi crianças do pré-escolar a deliciarem-se ao pintar com as mãos e com penas, ou a fazer e moldar massa de pão e pasta de papel, ou crianças no 1º ciclo a delirar com construções e decorações a 3 dimensões, ou ainda, no 2º ciclo, a declamarem poesia, dramatizando.

Concluindo, adorei esta experiência, as crianças e o nosso envolvimento e relação, o que construímos e vivemos juntos nestes períodos. Aprendi muito a nível pessoal e profissional, cresci e ganhei conhecimento, força e coragem para o meu futuro profissional.

O nascimento do pensamento é igual ao nascimento de uma criança: tudo começa com um ato de amor. Uma semente há de ser depositada no ventre vazio. E a semente do pensamento é o sonho. Por isso os educadores, antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deveriam ser especialistas em amor: intérpretes de sonhos. (Alves, 1994, p. 63)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agrupamento de Escolas da Abelheira – Viana do Castelo (2012). *População escolar 2012.13*. Acedido em 3 de Dezembro, 2012, de http://www.eb.escolasabelheira.com/index.php?option=com_content&view=article&id=98:populacao-escolar-201213&catid=1:latest-news&Itemid=50.

Alves, R. (1994). *A alegria de ensinar*. São Paulo: Ars Poetica.

Alves, J. M. (2007). Demonstração em dança: aprender com sucesso. In Moura, M. & Monteiro, E. (ed.) (2007). *Dança em contextos Educativos*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Batalha, A. P. (2004). *Metodologia do ensino da dança*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Barros J. M. de C. (2003). *Considerações sobre o estágio na formação do profissional de educação física*. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, 8, 28-31.

Carnavas, P. (2010). *A Sara tem um grande coração*. Lisboa: Editorial Presença.

Carvalho, A. S. S. (1999). *Observação em Dança: Validação de um Sistema de Observação do Comportamento Motor*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa, Portugal.

Coutinho, C.P. (2004). *Quantitativo versus qualitativo: questões paradigmáticas na pesquisa em avaliação*. CIEd - Textos em volumes de actas de encontros científicos nacionais e internacionais, 436-448.

Dautremer, R. (cop. 2003). *Apaixonados*. Vila Nova de Gaia: Editora Educação Nacional.

Direção-Geral da Educação. (s.d.). *Actividades Rítmicas Expressivas*. Acedido em 10 de Janeiro, 2013, de <http://www.desportoescolar.min-edu.pt/modalidade.aspx?id=548>.

Escola E.B.1 Igreja – Meadela (2012). *A nossa escola*. Acedido em 6 de Dezembro, 2012, de <http://eb1igreja2012.blogspot.pt/2012/11/a-nossa-escola.html>.

Fonseca, V. (1995). *Manual de Observação Psicomotora: Significação Psiconeurológica dos Fatores Psicomotores*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Gray, J. (1989). *Dance instruction: Science Applied to the Art of Movement*. Champaign: Human Kinetics Publishers.

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Instituto Nacional de Estatística (2012). *Censos 2011*. Acedido em 3 de Dezembro, 2012, de <http://www.ine.pt>.

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico — 1.º Ciclo* (4ª ed.). Departamento da Educação Básica: [Lisboa].

Nanni, D. (1995). *Dança Educação. Princípios, Métodos e Técnicas*. Rio de Janeiro: Editora Sprint.

Nanni, D. (1998). *Dança Educação: Pré –escola à Universidade* (2.ª ed). Rio de Janeiro: Sprint.

Ossona, P. (1984). *La Educación por la Danza*. Barcelona: Ed. Paidós.

Pellegrini, A. M. (2000). *A aprendizagem de habilidades motoras I: O que muda com a prática?*
Acedido em 15 de Janeiro, 2013, de <http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v14%20supl3%20artigo4.pdf>.

Pereira, S. R. C. et al. (2001). Dança na escola: desenvolvendo a emoção e o pensamento. *Revista Kinesis*, 25, 60-61.

Prina, F. C. & Padovan, M. (1995). *A Dança no ensino obrigatório*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ribas, T. (1983). *Danças Populares Portuguesas* (6ª ed.). Lisboa: Instituto da Cultura e da Língua Portuguesa.

Rodrigues, L. X. (1992). *A classificação dos Movimentos Observáveis nas Diferentes Formas de Dança*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana. (PAPCC – Relatório de Aula).

Rodrigues, L. X. (1998). Dança na escola: Proposta Metodológica com base nas Acções Motoras. *Congreso internacional de intervención en conductas motrices significativas*. 2, 375-382.

Rodrigues, L. X. (1999). *Morfologia do movimento dançado: Géneros coreográficos e comportamento motor na dança teatral ocidental*. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa, Portugal.

Rodrigues, L. X. (2002). *Dança na escola*. [registo multimédia]. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Rodrigues, L. X. & Carvalheiro, A. S. S. (2004). Observar as Dança, *Estudos de Dança*. 7/8, 43-50.

Sampieri, R. H., Collado, C. F. & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de pesquisa* (3ª ed.). São Paulo: McGraw-Hill.

Schmidt, R. A. & Wrisberg, C. (2001). *Aprendizagem e performance motora: uma abordagem baseada no problema*. Porto Alegre: Artmed.

Sousa, A. B. (1979a). *A dança educativa na escola. Movimento Educativo: Expressão Corporal – Dança Criativa* (Tomo I). S.l.: Básica Editora.

Sousa, A. B. (1979b). *A dança educativa na escola. Movimento Educativo: Expressão Corporal – Dança Criativa* (Tomo II). S.l.: Básica Editora.

Sousa, A. B. (cop. 2003a) *Educação pela Arte e Arte na Educação: Drama e Dança*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, A.B. (2003b). *Programação e Avaliação Desenvolvidora na Pré-Escolaridade e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto Piaget.

Souza, M. C., Berleze, A. & Valentini, N. C. (2008). Efeitos de um programa de educação pelo esporte no domínio das habilidades motoras fundamentais e especializadas: Ênfase na dança. *Revista de Educação Física*, 19(4), 509-519.

Vargas, L. A. de (2001). Dança e o desenvolvimento motor de portadores de necessidades educativas especiais – PNEES. *Cadernos Educação Especial*, 3, 1-135.

Vargas, L. A. M. (2009). *Escola em dança: movimento, expressão e arte* (Vol. 9). Porto Alegre: Mediação.

Wagner, R. (2003). *A obra de arte do futuro*. Lisboa: Antígona.

Zabalza, M.A. (1991). *Didáctica da educação infantil*. Rio de Janeiro: Edições ASA.

Zabalza, M.A. (1994). *Diários de aula: Contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

Legislação:

Decreto-lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. Diário da República n.º 237 – I Série. Assembleia da República. Lisboa (2012) *Lei de Bases do Sistema Educativo*.

ANEXO A

Caracterização socioeconómica do grupo

Nº	Nome	Profissão		Habilitações		Encarregado de Educação		
		Pai	Mãe	Profissão	Mãe	Profissão	Grau de parentesco	Habilitações
1	AC	Segurança	Emp. de balcão	-----	-----	Emp. de balcão	Mãe	-----
2	AP	Man. de máquinas terraplanagem	Rececionista	9º	12º	Rececionista	Mãe	12º
3	C	Professor	Professora	Mestrado	Licenciatura	Professor	Pai	Mestrado
4	Da	-----	Desempregada	4º	6º	Desempregado	Mãe	6º
5	Di	Comerciante	Comerciante	-----	12º	Comerciante	Mãe	12º
6	H	Funcionário Judicial	Técnica tributária	12º	Licenciatura	Técnica tributária	Mãe	Licenciatura
7	Í	-----	Professora	-----	Licenciatura	Professora	Mãe	Licenciatura
8	LA	-----	-----	12º	9º	-----	Mãe	9º
9	LS	Sargento da G.N.R.	Lojista	12º	12º	Sargento da G.N.R.	Pai	12º
10	LB	Desempregado	Professora	12º	Licenciatura	Professora	Mãe	Licenciatura
11	LR	Eletricista	Promotora	6º	12º	Promotora	Mãe	12º
12	L	Armador de ferro	Operária fabril	4º	6º	Operária fabril	Mãe	6º

Nº	Nome	Profissão		Habilitações		Encarregado de Educação		
		Pai	Mãe	Profissão	Mãe	Profissão	Grau de parentesco	Habilitações
13	Mg	Engenheiro	Enfermeira	Licenciatura	Licenciatura	Enfermeira	Mãe	Licenciatura
14	Mr	Engenheiro	Enfermeira	Licenciatura	Licenciatura	Enfermeira	Mãe	Licenciatura
15	P	Professor	Ed.Infância	Licenciatura	Licenciatura	Professor	Pai	Licenciatura
16	Rf	Emp. Tribunal	Emp. tribunal	-----	-----	Emp. tribunal	Mãe	
17	Rd	Carpinteiro	Desempregada	9º	9º	Desempregada	Mãe	9º
18	Rb	-----	Aju.cabeleireira	12º	6º	-----	Pai	12º
19	Sr	Comerciante	Comerciante	12º	12º	Comerciante	Mãe	12º
20	Sf	Comerciante	Comerciante	12º	12º	Comerciante	Mãe	12º
21	V	-----	-----	-----	-----	Técnico superior da administração pública	Tia	Licenciatura

ANEXO B

Motivações, interesses e expectativas das crianças

Nº	Nome	Atividade livre preferida	Disciplina preferida	Expetativas face à escola	Profissão que gostaria de ter
1	AC	Brincar	L. Portuguesa	Aprender a ler e escrever	Enfermeira
2	AP	Brincar	Matemática	Aprender a ler e escrever	Polícia
3	C	Ginástica	Matemática	Aprender a ler e escrever	Cabeleireira
4	Da	Brincar	Estudo do Meio	Aprender a ler e escrever	Polícia
5	Di	Brincar	L. Portuguesa/Estudo do Meio	Aprender a ler e escrever	Trabalhar num café
6	H	Ginástica	Todas	Aprender a ler e escrever	Jogador de futebol
7	Í	Dançar	Estudo do Meio	Aprender a ler e escrever	Médica
8	LA	Brincar	Estudo do Meio	Aprender a ler e escrever	Médica
9	LS	Brincar	Estudo do Meio	Aprender a ler e escrever	Professora
10	LB	Ginástica	L. Portuguesa	Aprender a ler e escrever	Professora
11	LR	Ginástica	Estudo do Meio	Aprender a ler e escrever	Professora
12	L	Ginástica	L. Portuguesa	Aprender a ler e escrever	Jogador de futebol
13	Mg	Natação	Estudo do Meio	Aprender a ler e escrever	Professora
14	Mr	Natação	Apoio ao estudo	Aprender a ler e escrever	Professora

Nº	Nome	Atividade livre preferida	Disciplina preferida	Expetativas face à escola	Profissão que gostaria de ter
15	P	Ginástica	Matemática	Aprender a ler e escrever	Cabeleireira /Política
16	Rf	Jogar futebol e computador	L. Portuguesa	Aprender a ler e escrever	Arqueólogo
17	Rd	Ginástica	Estudo do Meio	Aprender a ler e escrever	Jogador de futebol
18	Rb	Jogar futebol	Estudo do Meio	Aprender a ler e escrever	Jogador de futebol
19	Sr	Ginástica	Matemática	Aprender a ler e escrever	Professora
20	Sf	Ginástica	Matemática	Aprender a ler e escrever	Professora
21	V	Brincar/jogar futebol	Matemática	Aprender a ler e escrever	Jogador de futebol

ANEXO C

Mestranda: Joana Valente					Ano: 3º do 1º CEB
Temas/ Conteúdos/ Blocos	Competências/ Objetivos específicos ⁵	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho	Materiais/ recursos/es- paços físicos	Tem- po	Avaliação
Educação Físico-Motora <i>Bloco 6 — Atividades Rítmicas Expressivas (dança)</i>	1.1. 1.1.1. 1.1.2. 1.1.3. 4.2. 5.	21 de novembro de 2012 (4ª feira) 11:00 às 12:00 As crianças juntam-se, ao sinal da professora estagiária que refere que na presente sessão trabalharão uma ação motora: os saltos. As crianças são questionadas: - O que são saltos? (ações/movimentos caracterizados pela presença de uma fase aérea de ausência de apoio, procedida de uma preparação e finalizada por uma receção no solo). Ao som de música os alunos vão respondem às orientações, alterando os movimentos de cada vez que a professora estagiária pare a música e indique: <u>Andar:</u> - com passos grandes/ com passinhos pequeninos; com passos fortes/frágeis; depressa/ devagar. - triste/contente; zangado; furioso; com cócegas; distraído; disparatado. <u>Correr:</u> - depressa/ devagar; acelerando/desacelerando; para a frente/ para a retaguarda; de lado (direito e esquerdo). - Triste/contente; zangado; disparatado; desesperado. - Imitando: carros de corrida; aviões a jato; patinagem; motocross. <u>Saltar:</u> - saltos pequenos/grandes; rodando no ar;	Espaço: Sala polivalente Materiais: Sistema de Som; CD <i>Movimento – Jogos musicados</i> ; CD <i>Jazz em miúdos</i> .	5 min. 	

⁵ Os números dos objetivos correspondem aos da OCPEB, anteriormente referidos no RPES, pág.28-30.

		<p>- saltos disparatados; engraçados; elegantes; furiosos; alegres;</p> <p>- imitando: rãs; cangurus; coelhos; gafanhotos; cavalo aos saltos; para-quedistas; trapezistas; malabaristas; atletas de salto à vara.</p> <p>Ao som de música, os alunos respondem às propostas da professora estagiária, alternando os movimentos de cada vez que a professora pare a música e indique:</p> <p>- Saltar variando o tipo de apoio: de um para o mesmo pé, de um para o outro pé, de um para dois pés, de dois para um pé e de dois para dois pés;</p> <p>- Saltar variando a direção: frente, trás, direita, esquerda e vertical;</p> <p>- Saltar variando a configuração dos diversos segmentos corporais na fase aérea do salto: aberta, fechada e neutra;</p> <p>- Saltar variando a complexidade: executando, na fase aérea, rotação; (executando, na fase aérea) batimento dos membros inferiores.</p> <p>A professora estagiária demonstra uma frase de movimento. Os alunos reproduzem-na:</p> <p>- Com 4 tempos para cada ação: deslocar para a frente, deslocar para trás, saltar na vertical.</p> <p>A professora estagiária apresenta novamente a 1ª parte da frase de movimento e introduz a segunda. Os alunos reproduzem-na (1ª e 2ª parte):</p> <p>- (...) uma volta completa, permanecer numa posição de equilíbrio (livre), rodar uma volta completa, subir até nível médio e terminar com 4 gestos (livres).</p> <p>04 de dezembro de 2012</p> <p>13:30 às 14:35</p>		15 min.	Executa o salto nas diferentes direções e sentidos, mantendo o equilíbrio.
				20 min.	Memoriza a sequência, executando/reproduzindo os movimentos propostos pela ordem, direção e tempos estabelecidos e com fluidez, beleza e eficácia.
				5 min.	Cumprir as regras do jogo, dançando ao som da música sem sair do lugar, ou deslocando-se consoante as direções propostas.
				5 min.	Dança utilizando apenas as partes do corpo propostas.
	1.1.	As crianças juntam-se, ao sinal da professora estagiária que refere que nesta sessão e na seguinte trabalharão outra ação motora: os deslocamentos. As crianças são questionadas:	<p>Espaço: Sala polivalente</p> <p>Materiais:</p> <p>Sistema de som; CD <i>Debut e Post</i> de Björk</p>		
	1.1.1.	- O que são deslocamentos? (ações/movimentos de transporte do corpo, realizados com três ou mais apoios semelhantes, sob a forma de ações básicas de andar, correr ou marchar. Denunciam conjuntos de passos em que o apoio é fundamentalmente idêntico).			
	1.1.3.				
	2.2.	Existe uma linha a meio do ginásio e todos os alunos se encontram do lado esquerdo da linha. A música começa a tocar e os alunos movem-se ao som dela, sem sair do lugar.			

	<p>3.2.</p> <p>4.2.</p> <p>5.</p>	<p>Quando a professora estagiária diz “À direita!” os alunos colocam-se do lado direito da linha, sem deixar de se mover. Quando a professora estagiária diz “À esquerda!” os alunos colocam-se do lado esquerdo da linha (sempre sem parar de dançar). Se os alunos se encontram do lado direito da linha e a professora estagiária diz “À direita!” (ou se se encontram do lado direito e a professora estagiária diz “À esquerda!”), devem permanecer no mesmo local.</p> <p>Os alunos distribuem-se por todo o espaço e a música começa a tocar. A professora estagiária propõe que se dance com uma determinada parte do corpo, as pernas por exemplo. Os alunos só podem dançar movimentando a parte do corpo proposta. Seguidamente, propõem-se outra parte do corpo: a cabeça. Os alunos dançam movimentando as pernas e a cabeça. A professora estagiária vai acrescentando diferentes partes do corpo até mencionar todas. De cada vez que a professora estagiária refira uma parte do corpo, os alunos deslocam-se pelo espaço com as mãos nas partes do corpo referidas (cotovelo; bacia; joelho; barriga; ombros, etc.).</p> <p>Ao som de música, os alunos criam diferentes deslocamentos que destaquem partes do corpo. Posteriormente os alunos apresentam os deslocamentos aos colegas, de modo a que adivinhem qual a parte corporal que se pretende destacar.</p> <p>A professora estagiária solicita aos alunos que se desloquem no ginásio, divididos em duas vagas, variando o tipo de apoio:</p> <p>- com apoio total dos pés e com flexão dos joelhos; sobre $\frac{1}{2}$ ponta; sobre os calcanhares; sobre os bordos externos dos pés; sobre os bordos internos dos pés e sobre os joelhos.</p> <p>A pares e frente a frente: um aluno reproduz os deslocamentos realizados pelo colega. Trocam de papel.</p> <p>São exemplificadas frases de movimento pela professora estagiária. Numa primeira fase a professora estagiária conta os tempos e numa segunda reproduz as frases de movimento com música de fundo. Acompanha as crianças durante as primeiras 4 vezes.</p> <p>Ao som da música <i>It's oh so quiet</i> de Björk, as crianças reproduzem as frases de movimento propostas. Repete-se o número de vezes que as crianças assentirem (maioria) – pelo menos</p>		<p>5 min.</p> <p>10 min.</p> <p>10 min.</p> <p>5 min.</p> <p>15 min.</p> <p>5</p>	<p>Existe transporte do corpo, realizado com três ou mais apoios similares, sob a forma de ações básicas de andar, correr ou marchar. Critério chave: apoio cíclico.</p> <p>Executa deslocamentos variando a direção, o número e o tipo de apoios (consoante as propostas).</p> <p>Memoriza a sequência, executando/reproduzindo os movimentos propostos pela ordem, direção e tempos estabelecidos e com fluidez, beleza e eficácia.</p>
--	-----------------------------------	---	--	---	---

		<p>5 vezes.</p> <p>Enquanto 4 crianças voltam a reproduzir as frases de movimento ao som da música, o restante grupo senta-se no chão e observa. No final, opinam sobre a prestação dos colegas (o que podem melhorar e como). Trocam de papéis.</p> <p>05 de dezembro de 2012</p> <p>11:00 às 12:00</p>		min.	
1.1.		A professora estagiária refere que sempre que disser “1” os alunos deslocam-se para a direita, lentamente; “2” para a esquerda (lentamente); ao dizer “3” deslocam-se para a frente e rápido e ao dizer “4” para trás e rápido. Dispostos por todo o espaço, os alunos vão respondendo às propostas da professora estagiária. Esta, apenas refere o número e os alunos realizam diferentes deslocamentos nas direções solicitadas.		5 min.	Memoriza a relação número/tipo de deslocamento.
1.1.1.				5 min.	Responde atempadamente ao estímulo, deslocando-se na direção e velocidade estabelecidas.
5.		<p>Um dos alunos toca numa parte corporal do colega, o qual realizará um deslocamento comandado pela parte corporal selecionada pelo colega, retomando à posição inicial. Trocam de papéis.</p> <p>Os alunos deslocam-se ao som da música, quando para, ficam estáticos e aproveitam a configuração definida livremente para executar as ações que a professora estagiária indicar: saltar, deslizar, rodar, efetuar um gesto, (etc.)</p> <p>Ao som de música, os alunos respondem à sua orientação, tendo em conta o ritmo da música e deslocando-se:</p> <p>- para a esquerda no nível médio; para a direita, no nível inferior baixo; para a frente no nível superior; para trás no nível médio.</p> <p>São exemplificadas frases de movimento pela professora estagiária (as da sessão anterior seguidas das da sessão em causa). Numa primeira fase a professora estagiária conta os tempos e numa segunda reproduz as frases de movimento com música de fundo.</p>	<p>Espaço: Sala polivalente</p> <p>Materiais: Sistema de som; CD <i>La revancha del tango</i> de Gottan Project; CD <i>Medulla</i> de Björk.</p>	10 min.	Existe transporte do corpo, realizado com três ou mais apoios similares, sob a forma de ações básicas de andar, correr ou marchar. Critério chave: apoio cíclico.
				5 min.	
				15 min.	Executa deslocamentos variando a direção, a velocidade, o tipo de apoio e o nível (consoante as propostas)

		<p>Acompanha as crianças durante as primeiras 4 vezes.</p> <p>Ao som da música <i>It's oh so quiet</i> de Björk, as crianças reproduzem as frases de movimento propostas. Repete-se o número de vezes que as crianças assentirem (maioria) – pelo menos 5 vezes.</p> <p>Enquanto 4 crianças voltam a reproduzir as frases de movimento ao som da música, o restante grupo senta-se no chão e observa. No final, opinam sobre a prestação dos colegas (o que podem melhorar e como). Trocam de papéis.</p> <p>11 de dezembro de 2012</p> <p>09:20 às 10:25</p> <p>As crianças juntam-se, ao sinal da professora estagiária que refere que na presente sessão trabalharão uma nova ação motora: os passos. As crianças são questionadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que são passos? (movimentos relacionados pelas transferências de peso entre os apoios) <p>A pares e frente a frente: um aluno reproduz os deslocamentos realizados pelo colega. Trocam de papel (à orientação da docente).</p> <p>Os alunos deslocam-se ao som das palmas da professora estagiária, fazendo corresponder cada apoio a cada batimento/som.</p> <p>É solicitado que os alunos transfiram o peso entre diferentes partes dos pés (a cada orientação da professora estagiária): de apoio total para a meia ponta, de meia ponta para o calcanhar, de ponta dos pés para o calcanhar, dos bordos externos dos pés para os bordos internos.</p> <p>Solicita-se a transferência do peso entre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os apoios em diferentes direções (a cada orientação da professora estagiária). - Os apoios de diferentes formas (baloçando, deslizando, subindo, descendo, etc.). 	<p>Espaço: Sala polivalente</p> <p>Materiais: Sistema de som; CD <i>La revancha del tango</i> de Gottan Project; Ficha de atividade II; livros miniatura;</p>	<p>15 min.</p> <p>5 min.</p> <p>10 min.</p> <p>5 min.</p> <p>5 min.</p> <p>25</p>	<p>Memoriza a sequência, executando/reproduzindo os movimentos propostos pela ordem, direção e tempos estabelecidos e com fluidez, beleza e eficácia.</p> <p>Reproduz os deslocamentos executados pelo colega. Desloca-se fazendo corresponder cada apoio a cada batimento/som ouvido.</p> <p>Existe transferências de peso realizadas entre os apoios. Critério-chave: transferência de peso.</p> <p>Executa passos variando a direção, o tipo de apoio e a complexidade (consoante as propostas)</p> <p>Memoriza a sequência, executando/reproduzindo os movimentos propostos pela ordem, direção e tempos estabelecidos e com fluidez, beleza e eficácia.</p>
--	--	---	---	---	--

		<p>Escrevem os nomes dos membros (7 trios) na Ficha de atividade II (Anexo⁶). Cada grupo retira 1 <i>livro miniatura</i> contendo uma frase de movimento (Anexo) da <i>Caixa Mágica</i> (Anexo) ou inventa uma frase de movimento (podem basear-se nas categorias já trabalhadas – Saltos e Deslocamentos – ou não). Escrevem e descrevem os diversos tipos de ações/categorias e suas componentes na Ficha de atividade II (Anexo 2º ponto – ex.: volta para a direita com uma rotação para a direita; um salto de dois para um pé sobre a meia ponta (do pé); passo para a esquerda sobre meia ponta dos pés; ...). Decidem por que ordem apresentar as partes/categorias das frases de movimento e escrevem-no pela ordem determinada (Anexo - 3º ponto). Concentram-se nos aspetos espaciais. (Anexo - 4º ponto). Praticam/treinam por partes (por exemplo, de 4 em 4 ações). Registam a sua autoavaliação na Ficha de atividade II (Anexo - 5º ponto).</p> <p>18 de dezembro de 2012</p> <p>11:00 às 12:00</p>	<p>Espaço: Sala polivalente</p> <p>Materiais: Sistema de som; CD <i>Debut</i> de Björk; Letra da música <i>It's oh so quiet</i> (traduzida); Ficha de atividade I</p>	<p>min.</p> <p>5 min.</p> <p>5 min.</p> <p>5</p>	<p>do os movimentos propostos pela ordem, direção e tempos estabelecidos e com fluidez, beleza e eficácia.</p> <p>Concretiza as solicitações propostas.</p> <p>Existe transporte do corpo, realizado com três ou mais apoios similares, sob a forma de ações básicas de andar, correr ou marchar. Critério chave: apoio cíclico.</p> <p>Desloca-se fazendo corresponder cada apoio a cada batimento/som ouvido.</p>
1.1.1.	As crianças juntam-se, ao sinal da professora estagiária que refere que na presente sessão trabalharão uma nova ação motora: os gestos. As crianças são questionadas:				
2.2.					
4.1.	- O que são gestos? (movimentos segmentares realizados por qualquer parte do corpo e sobre apoio fixo, durante a imobilização de, no mínimo, um apoio)				
4.2.					
5.	<p>Os alunos deslocam-se pelo espaço ao som de música e de cada vez que a professora estagiária assim o solicite:</p> <ul style="list-style-type: none"> - cumprimentam com quem se cruzam; - andam em espelho com alguém; - deslocam-se sobre meia ponta dos pés; - andam com passos lentos; - andam comandados pelo nariz; - andam comandados pela meia ponta dos pés. 				

⁶ TodosOs anexos referidos nas planificações podem ser consultados no CD, na respetiva planificação.

		<p>Os alunos andam ao som das palmas da professora estagiária, fazendo corresponder cada apoio a cada som/batimento.</p> <p>Relembra a atividade a ter início (já vivida numa sessão anterior): O desafio é o de realizar gestos de diferentes segmentos corporais a partir do momento em que a professora estagiária o solicite (por esta ordem: Gestos de pés, dos membros inferiores, do tronco, dos membros superiores, das mãos, gestos de ombro, de cabeça). Ao contrário da atividade já conhecida, nesta sessão os diferentes segmentos corporais não vão sendo acrescentados, trabalharão sempre um de cada vez.</p> <p>Os alunos distribuem-se por todo o espaço e a música começa a tocar. A professora estagiária propõe que realizem gestos de determinado segmento corporal, os pés por exemplo. Os alunos só podem movimentar a parte do corpo proposta. Seguidamente propõe-se outro segmento corporal: os membros inferiores. Os alunos dançam movimentando apenas as pernas. A professora estagiária vai acrescentando diferentes partes do corpo até mencionar todas.</p> <p>Os alunos dispõem-se pelo espaço, sendo convidados a realizar gestos, combinando o segmento corporal e a dinâmica conforme as solicitações da professora estagiária:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lentamente movimentar (de várias formas): o braço; o tronco; os membros superiores. - Rapidamente movimentar (de várias formas): a bacia, os membros inferiores e a cabeça. <p>Em pares, um dos alunos toca uma parte corporal do colega, o qual realizará um gesto comandado pela parte corporal selecionada, mantendo a posição final. Trocam de papéis.</p> <p>São exemplificadas frases de movimento pela professora estagiária (as das sessões anteriores seguidas das da sessão em causa). Numa primeira fase a professora estagiária conta os tempos e numa segunda reproduz as frases de movimento com música de fundo. Acompanha as crianças durante as primeiras 4 vezes.</p> <p>Ao som da música <i>It's oh so quiet</i> de Björk, as crianças reproduzem as frases de movimento propostas. Repete-se o número de vezes que as crianças assentirem (maioria) – pelo menos 5 vezes.</p> <p>A professora estagiária desafia as crianças a criarem frases de movimento, em pares, para o</p>		<p>min.</p> <p>5 min.</p> <p>5 min.</p> <p>5 min.</p> <p>5 min.</p> <p>5 min.</p> <p>15 min.</p>	<p>Executa movimentos segmentares com qualquer parte corporal, durante a imobilização de, no mínimo, um apoio.</p> <p>Executa gestos variando a direção, o tipo e número de segmentos, a dinâmica e o número de apoios (consoante as propostas). Critério chave: apoio fixo.</p> <p>Memoriza a sequência, executando/reproduzindo os movimentos propostos pela ordem, direção e tempos estabelecidos e com fluidez, beleza e eficácia.</p> <p>Memoriza a sequência, executando/reproduzindo os movimentos com</p>
--	--	--	--	--	---

	<p>trecho seguinte da música (<i>It's oh so quiet</i> de Björk). Ouvem o trecho duas vezes, em silêncio e concentradamente. É lida a parte da letra da música correspondente ao trecho (Anexo).</p> <p>A professora estagiária lê e afixa os procedimentos a ter em conta sempre que seja solicitada a criação de frases de movimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Selecionar quatro ações motoras (as já trabalhadas foram saltos, deslocamentos, passos, gestos e contactos).⁷ - Experimentar diversos tipos destas ações até escolherem as 2 ou 3 de cada categoria que preferem. - Tentar descrevê-las através das suas componentes (por exemplo: Salto de 1 para 2 pés, para a frente, configuração aberta e sem complexidade; salto de 2 para 2 pés, na vertical, configuração neutra e com rotação; volta para a direita, com 1 rotação, sobre o calcanhar; volta para a esquerda com 1 rotação sobre a meia ponta do pé; passo de total para total, deslizando; passo de total para total, sem complexidade; postura em 2 apoios, sobre os pés, configuração aberta; postura em 2 apoios, sobre os pés, configuração fechada). - Ter em atenção o aspeto sequencial (a sequência), juntar os elementos anteriores (sabendo que podem repetir alguns e que o conjunto deve ter princípio, meio e fim) - Treinar a sequência (por partes, por exemplo, de 2 em 2 ações). - Ligar bem os elementos entre si, de modo a que a noção de frase, um conjunto coeso de ações, aconteça. - Concentrar-se nos aspetos espaciais (espaço). <p>Os ajudantes do dia distribuem uma Ficha de atividade I por par (Anexo). Criam as frases de movimento, em pares ou trios. Preenchem a Ficha de atividade. Apresentam as frases de movimento criadas ao grande grupo.</p> <p>19 de dezembro de 2012</p> <p>11:00 às 12:00</p> <p>As crianças juntam-se, ao sinal da professora estagiária que refere que nesta sessão trabalharão uma nova ações motoras: os contactos.</p>	<p>Espaço: Sala polivalente</p> <p>Materiais: Sistema de som; CD Post de</p>	5 min.	<p>fluidez, beleza e eficácia.</p> <p>Explora as ações motoras.</p> <p>Coopera com os colegas.</p>
--	--	--	--------	--

⁷ Neste ponto é deixado espaço em branco, para se irem acrescentando as ações motoras à medida que se vão trabalhando.

		<p>professora estagiária o solicite. Mantendo o contacto entre si:</p> <ul style="list-style-type: none"> - um salto em simultâneo; - um gesto em simultâneo; - uma queda em simultâneo; - um passo em simultâneo; - um deslocamento em simultâneo. <p>Em pares e mantendo o contacto entre si, um aluno ajuda o outro a definir uma postura variando os tipos de apoio, de contacto e de configurações. Trocam de papéis.</p> <p>A professora estagiária posiciona os alunos pelo espaço. Relembra e reproduz as frases de movimento já trabalhadas (alusivas à música <i>It's oh so quiet</i> de Björk), à medida que conta os tempos. Com música, as crianças reproduzem as frases.</p> <p>A professora estagiária desafia as crianças a criarem frases de movimento, em pares, para o trecho seguinte da música (<i>It's oh so quiet</i> de Björk). Ouvem o trecho duas vezes, em silêncio e concentradamente. É lida a parte da letra da música correspondente ao trecho (tradução portuguesa Anexo).Criam as frases de movimento, em pares ou trios.</p> <p>Apresentam as frases de movimento criadas ao grande grupo.</p> <p>15 de janeiro de 2013</p> <p>11:00 às 12:00</p>		<p>min.</p> <p>5 min.</p> <p>5 min.</p> <p>15 min.</p> <p>10 min.</p> <p>5 min.</p>	<p>variando o número de segmentos e o tipo de relação (consoante as propostas).Critério chave: contacto.</p> <p>Memoriza a sequência, executando/reproduzindo os movimentos propostos pela ordem, direção e tempos estabelecidos e com fluidez, beleza e eficácia.</p> <p>Memoriza a sequência, executando/reproduzindo os movimentos com fluidez, beleza e eficácia.</p> <p>Explora as ações motoras.</p> <p>Coopera com os colegas.</p> <p>Explora o corpo, representando de uma forma expressiva diferentes formas de locomoção - consoante cada proposta.</p> <p>Cumpr as regras do</p>
1.1.	1.1.1.	1.1.3.	1.1.2.		
					<p>As crianças juntam-se, ao sinal da professora estagiária que refere que durante as sessões da semana em curso, trabalharão duas ações motoras: inicialmente posturas e posteriormente equilíbrios. As crianças são questionadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que são posturas? (movimentos de imobilidade definida, englobando as posições de partida e outras figuras típicas, excluindo-se as que se realizam sobre apoio reduzido) - O que são equilíbrios? (movimentos de imobilidade definida, realizados sobre apoio reduzido)
					<p>Espaço: Sala polivalente</p> <p>Materiais: Sistema de som; CD <i>Post</i> de Björk; CD <i>La revancha del tango</i> de Gotta Project; Livro <i>A Sara tem um</i></p>

		<p>configuração e o tipo de apoio: manter-se imóvel com figura aberta sobre um pé e um joelho; postura imóvel com figura neutra sobre o rabo; figura imóvel com figura aberta sobre o pé e a mão direita.</p> <p>Os alunos realizam posturas combinando o nível e o tipo de apoio, consoante solicitação da professora estagiária:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Postura imóvel no nível médio sobre duas mãos e um pé; figura imóvel no nível inferior sobre a mão, o joelho e o pé. <p>Os alunos andam livremente pelo espaço, enquanto a professora estagiária conta a história <i>A Sara tem um grande coração</i> de Peter Carnavas. Sempre que ouvirem a palavra <i>coração</i>, os alunos permanecem imóveis, sempre em diferentes posições de equilíbrio, até a história continuar a ser ouvida.</p> <p>15 de janeiro de 2013</p> <p>11:00 às 12:00</p>		<p>10 min.</p> <p>5 min.</p>	<p>Explora o corpo, representando de uma forma expressiva diferentes formas de locomoção - consoante a narração da história.</p> <p>Permanece em imobilidade definida (todos os segmentos), sobre apoio estável, detendo-se numa determinada configuração sempre que a palavra definida previamente for proferida.</p>
1.1.	Os alunos deslocam-se pelo espaço ao som de música e de cada vez que a professora estagiária assim o solicite:			5 min.	Concretiza as solicitações propostas.
1.1.1.					
3.2.	<ul style="list-style-type: none"> - cumprimentam com quem se cruzam; 				
4.1	<ul style="list-style-type: none"> - andam em espelho com alguém; - deslocam-se sobre meia ponta dos pés; 				
6.	<ul style="list-style-type: none"> - andam com passos lentos; - andam comandados pelo nariz; - andam comandados pela meia ponta dos pés. 				
	Dispostos livremente pelo espaço. De cada vez que a música pare os alunos definem uma	<p>Espaço: Sala polivalente</p> <p>Materiais: Sistema de som; CD <i>Post e Medulla</i> de Björk; <i>Caixa Mágica</i>; Palavras; Ilustrações; Letra de música <i>It's oh so quiet</i> de Björk</p>		5	<p>Existe transporte do corpo, realizado com três ou mais apoios similares, sob a forma de ações básicas de andar, correr ou marchar. Critério chave: apoio cíclico.</p>

	1.1.1.	<p>postura. Posteriormente reduzem o apoio de modo a ficarem em equilíbrio. Exploram-se várias hipóteses.</p> <p>Dispostos livremente pelo espaço. De cada vez que a música pare um aluno, selecionado pela professora estagiária, retira uma palavra (Anexo) da Caixa Mágica (Anexo) e lê-a em voz alta (configuração; nível; tempo; tipo de apoio e configuração; configuração e nível; tipo de apoio, configuração e nível). Os alunos exploram equilíbrios consoante a palavra lida pelo colega (até a professora estagiária selecionar outro aluno para retirar a palavra). Caso seja necessário a professora estagiária relembra o que significa cada uma e exemplifica algumas hipóteses.</p> <p>A professora estagiária posiciona os alunos pelo espaço. Relembra e reproduz as frases de movimento já trabalhadas (alusivas à música <i>It's oh so quiet</i> de Björk), à medida que conta os tempos. Com música, as crianças reproduzem as frases.</p> <p>Cada par de alunos retira uma ilustração do livro <i>Apaixonados</i> (Anexo) da <i>Caixa Mágica</i> (Anexo). É proposto que os alunos planeiem/discutam e representem, em pares (a escolha do parceiro é livre) “as suas” ilustrações através de frases de movimento e/ou expressão dramática, ao ritmo do trecho de música ouvido (Anexo XI).</p> <p>Cada par de alunos apresenta as frases de movimentos criadas ao grande grupo. O restante grupo senta-se no chão e observa. No final, opinam sobre a prestação dos colegas (o que podem melhorar e como). Trocam de papéis.</p> <p>22 de janeiro de 2013</p> <p>11:00 às 12:00</p> <p>As crianças juntam-se, ao sinal da professora estagiária que refere que nas duas sessões da semana, trabalharão duas ações motoras: inicialmente voltas e posteriormente quedas. As crianças são questionadas:</p>	<p>(tradução).</p> <p>Espaço: Sala polivalente</p> <p>Materiais: Sistema de som; CD <i>Post</i> de Björk; CD <i>La revancha del tango</i> de Gotta</p>	<p>10 min.</p> <p>5 min.</p> <p>20 min.</p> <p>5 min.</p> <p>5 min.</p>	<p>Permanece em imobilidade definida, sobre apoio reduzido. Executa equilíbrios variando o número de apoios, o nível e a configuração (consoante as propostas). Critério chave: apoio reduzido.</p> <p>Memoriza a sequência, executando/reproduzindo os movimentos propostos pela ordem, direção e tempos estabelecidos e com fluidez, beleza e eficácia.</p> <p>Memoriza a sequência, executando/reproduzindo os movimentos com fluência, beleza e eficácia.</p> <p>Explora as ações motoras.</p> <p>Coopera com os colegas.</p> <p>Concretiza as solicitações propostas.</p> <p>Executa movimentos em que existe mudança de</p>
--	--------	---	--	---	---

	<p>2.1.</p> <p>3.2.</p> <p>4.2.</p> <p>5.</p> <p>6.</p>	<p>- <i>O que são voltas?</i> (movimentos caracterizados pela existência de uma mudança de direção, com rotação igual ou superior a noventa graus)</p> <p>- <i>O que são quedas?</i> (movimentos caracterizados por perda momentânea de estabilidade e sua recuperação de modo controlado, com transferência de peso específica ao nível do apoio)</p> <p>Ao som de música, os alunos respondem às solicitações da professora estagiária, explorando voltas ao nível da configuração, direção e número de rotações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - com configuração aberta; - com configuração neutra; - com configuração fechada; - para a esquerda; - para a direita; - $\frac{1}{4}$ de volta; - $\frac{1}{2}$ volta; - $\frac{3}{4}$ volta; - 1 volta; - 2 voltas. <p>Ao som de música, os alunos respondem às solicitações da professora estagiária, explorando voltas sobre diferentes tipos de apoio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - rodar sobre meia ponta do pé; - rodar sobre o calcanhar; - rodar sobre a bacia; - rodar sobre o joelho. <p>Em pares, um dos alunos toca uma parte corporal do colega, o qual realiza uma volta comandado pela parte corporal selecionada, mantendo a posição final. Trocam de papéis.</p> <p>Dispostos livremente pelo espaço. De cada vez que a música pare um aluno, selecionado pela professora estagiária, retira uma palavra da <i>Caixa Mágica</i> (Anexo I) e lê-a em voz alta (direção e configuração; direção e tipo de apoio; direção e nível; tipo de apoio e configuração; configuração e nível). Os alunos exploram voltas consoante a palavra lida pelo colega (até a professora estagiária selecionar outro aluno para retirar a palavra). Caso seja necessário a professora estagiária relembra o que significa cada uma e exemplifica algumas</p>	<p>Project; <i>Caixa Mágica</i>; Palavras.</p>	<p>10 min.</p> <p>5 min.</p> <p>5 min.</p> <p>15 min.</p>	<p>direção, com rotação igual ou superior a noventa graus em torno de um eixo, sobre apoio fixo.</p> <p>Executa voltas variando a direção, o número de rotações e o tipo de apoio (consoante as propostas). Critério chave: mudança de direção.</p> <p>Memoriza a sequência, executando/reproduzindo os movimentos</p>
--	---	---	--	---	--

		<p>hipóteses.</p> <p>A professora estagiária posiciona os alunos pelo espaço. Relembra e reproduz as frases de movimento já trabalhadas (alusivas à música <i>It's oh so quiet</i> de Björk), à medida que conta os tempos. Com música, as crianças reproduzem as frases.</p> <p>23 de janeiro de 2013</p> <p>11:00 às 12:00</p> <p>Os alunos deslocam-se aleatoriamente pelo ginásio. Um aluno é selecionado pela professora estagiária, tendo como missão apanhar os seus colegas com a mão. Cada aluno que é tocado pelo colega permanece imóvel (“estátua”) e só pode voltar a movimentar-se, caso seja “salvo” por algum companheiro.</p> <p>Os alunos estão dispersos, prontos para começar o jogo. A professora estagiária propõe desafios verbais aos alunos, como: <i>Quem pode equilibrar-se num dos pés?; Podes tornar--te bem pequeno?; Vamos saltar como os cangurus? Quem pode mover-se pelo espaço do jogo como um tigre? Mostrem-me como conseguem galopar como um cavalo.; Consegues saltar em zig-zag? (...)</i> Os alunos usam a sua imaginação e respondem a cada proposta. Sempre que a professora estagiária diz “Poste telefónico”, todos os participantes reagem prontamente e ficam em pé, imóveis, com as mãos ao lado do corpo, como postes telefónicos.</p> <p>Variações: Iludir ocasionalmente os alunos, dizendo “Poste de Luz”, ou “Poste Preto”, (etc.) em vez de “Poste telefónico”.</p> <p>Ao som de música, os alunos respondem às solicitações da professora estagiária, explorando quedas ao nível da direção e nível:</p> <ul style="list-style-type: none"> - cair para trás; - cair para a esquerda; - cair para a frente; - cair do nível médio para o nível inferior; - cair do nível superior para o nível médio. 	<p>Espaço: Sala polivalente</p> <p>Materiais: Sistema de som; CD <i>Post</i> e <i>Debut</i> de Björk; <i>Caixa Mágica</i>; Palavras; Letra de música <i>It's oh so quiet</i> de Björk (tradução).</p>	<p>10 min.</p> <p>5 min.</p> <p>5 min.</p> <p>5 min.</p>	<p>propostos pela ordem, direção e tempos estabelecidos e com fluidez, beleza e eficácia.</p> <p>Cumprir as regras do jogo, fugindo ou perseguindo o(s) colegas(s).</p> <p>Permanecer em imobilidade definida, sobre apoio reduzido.</p> <p>Explorar o corpo, representando de uma forma expressiva diferentes formas de locomoção - consoante cada proposta.</p> <p>Executar movimentos de perda momentânea de estabilidade e sua recuperação de modo controlado, com transferência de peso específica ao nível do apoio.</p> <p>Executar quedas variando</p>
--	--	---	---	--	--

		<p>Os alunos deslocam-se livremente pelo espaço, de cada vez que a professora estagiária o solicite realizam quedas com a duração determinada (2,4 e 6 tempos). Após a queda a professora estagiária refere os tempos para voltarem à posição de pé (2,4 e 6 tempos).</p> <p>Em pares, um dos alunos toca uma parte corporal do colega, o qual realizará uma queda comandado pela parte corporal selecionada, mantendo a posição final. Trocam de papéis.</p> <p>Em pares, um dos alunos puxa uma parte corporal do colega, que realiza uma queda comandada pelo segmento corporal selecionada e retoma à posição inicial. Trocam de papéis.</p> <p>Dispostos livremente pelo espaço. De cada vez que a música pare um aluno, selecionado pela professora estagiária, retira uma palavra da <i>Caixa Mágica</i> (Anexo I) e lê-a em voz alta (direção e velocidade; direção e nível; nível e velocidade). Os alunos exploram quedas consoante a palavra lida pelo colega (até a professora estagiária selecionar outro aluno para retirar outra palavra). Caso seja necessário a professora estagiária relembra o que significa cada uma e exemplifica algumas hipóteses.</p> <p>A professora estagiária desafia as crianças a criarem frases de movimento, em pares ou trios, para o trecho seguinte da música (de Björk). Primeiro ouvem o trecho duas vezes, em silêncio e concentradamente. A professora estagiária lê a parte da letra da música correspondente ao trecho (tradução portuguesa Anexo).</p> <p>Cada par de alunos apresenta as frases de movimentos criadas ao grande grupo. O restante grupo senta-se no chão e observa. No final, opinam sobre a prestação dos colegas (o que podem melhorar e como). Trocam de papéis.</p> <p>04 de fevereiro de 2013</p> <p>13:30 às 14:30</p> <p>Ao som do CD <i>La revancha del tango</i>, de Gotta Project, os alunos respondem às orientações, alterando os movimentos de cada vez que a professora estagiária indique:</p>		<p>5 min.</p> <p>5 min.</p> <p>5 min.</p> <p>5 min.</p> <p>15 min.</p> <p>10 min.</p> <p>15</p>	<p>a direção, o nível e a duração (consoante as propostas). Critério chave: perda de estabilidade.</p> <p>Memoriza a sequência, executando/reproduzindo os movimentos propostos pela ordem, direção e tempos estabelecidos e com flidez, beleza e eficácia.</p> <p>Explora as ações motoras.</p> <p>Coopera com os colegas.</p> <p>Explora o corpo, representando de uma forma expressiva diferentes formas de locomoção - consoante</p>
	<p>1.1.</p> <p>1.1.1.</p>		<p>Espaço: Sala polivalente</p> <p>Materiais: Sistema de som; CD <i>Post</i></p>		

	3.2.	<p><u>Andar:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - com passos grandes/ com passinhos pequeninos; com passos fortes/frágeis; depressa/ devagar. - triste/contente; zangado; com cócegas; distraído; disparatado. <p><u>Correr:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - depressa/ devagar; acelerando/desacelerando; para a frente/ para a retaguarda; de lado (direito e esquerdo). - Triste/contente; zangado; disparatado; desesperado. - Imitando: carros de corrida; aviões a jato; patinagem; motocross. <p><u>Saltar:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - saltos pequenos/grandes; rodando no ar; - saltos disparatados; engraçados; elegantes; furiosos; alegres; - imitando: bailarinos; rãs; cangurus; coelhos; cavalo aos saltos; para-quedistas; trapezistas; malabaristas; atletas de salto à vara. <p>A professora estagiária posiciona os alunos pelo espaço. Relembra e reproduz as frases de movimento já trabalhadas (alusivas à música <i>It's oh so quiet</i> de Björk), à medida que conta os tempos. Com música, as crianças reproduzem as frases.</p> <p>A professora estagiária desafia as crianças a criarem frases de movimento, em pares ou trios, para o trecho seguinte da música (de Björk). Desta vez, cada grupo terá 4 ações motoras (quedas, deslocamentos, saltos e gestos) que terá de incluir nas frases de movimento.</p> <p>Treina e apresentam as frases de movimento ao grande grupo.</p> <p>06 de fevereiro de 2013</p> <p>13:30 às 14:30</p>	de Björk; CD <i>La revancha del tango</i> de Gotta Project	min.	cada proposta.
	4.1				No deslocamento existe transporte do corpo, realizado com três ou mais apoios similares, sob a forma de ações básicas de andar, correr ou marchar. Critério chave: apoio cíclico.
	6.				Executa o salto nas diferentes direções e sentidos, mantendo o equilíbrio.
		<p>A professora estagiária posiciona os alunos pelo espaço. Relembra e reproduz as frases de movimento já trabalhadas (alusivas à música <i>It's oh so quiet</i> de Björk), à medida que conta os tempos. Com música, as crianças reproduzem as frases.</p> <p>A professora estagiária desafia as crianças a criarem frases de movimento, em pares ou trios, para o trecho seguinte da música (de Björk). Desta vez, cada grupo terá 4 ações motoras (quedas, deslocamentos, saltos e gestos) que terá de incluir nas frases de movimento.</p> <p>Treina e apresentam as frases de movimento ao grande grupo.</p> <p>06 de fevereiro de 2013</p> <p>13:30 às 14:30</p>	Espaço: Sala polivalente	30 min.	Memoriza a sequência, executando/reproduzindo os movimentos propostos pela ordem, direção e tempos estabelecidos e com fluidez, beleza e eficácia.
	1.1.				Explora as ações motoras.
	1.1.1.				Coopera com os colegas.
		Os alunos deslocam-se pelo espaço ao som de música e de cada vez que a professora	<p>Materiais:</p> <p>Sistema de som; CD <i>Post</i> de Björk; CD</p>	10 min.	Concretiza as solicitações propostas.
					Existe transporte do corpo, realizado com

	<p>1.1.2.</p> <p>1.1.3.</p> <p>3.2.</p> <p>4.1</p> <p>5.</p> <p>6.</p>	<p>estagiária assim o solicite:</p> <ul style="list-style-type: none"> - cumprimentam com quem se cruzam; - andam em espelho com alguém; - deslocam-se sobre meia ponta dos pés; - andam com passos lentos; - andam comandados pelo nariz; - andam sobre 4 apoios. <p>A professora estagiária posiciona os alunos pelo espaço. Os alunos reproduzem as frases de movimento já trabalhadas (alusivas à música <i>It's oh so quiet</i> de Björk).</p> <p>A professora estagiária desafia as crianças a criarem frases de movimento, em pares, para o trecho seguinte da música (de Björk). Desta vez, cada par terá 5 ações motoras (equilíbrios, voltas, passos, posturas e contactos) que terá de incluir nas frases de movimento.</p> <p>Treinam e apresentam as frases ao grande grupo.</p> <p>14:30 às 15:30</p> <p>Visualização de algumas filmagens gravadas no âmbito das sessões de Dança. Partilham-se ideias, opiniões e críticas construtivas.</p>	<p><i>La revancha del tango</i> de Gotta Project.</p>	<p>10 min.</p> <p>10 min.</p> <p>30 min.</p> <p>10 min.</p> <p>60 min.</p>	<p>três ou mais apoios similares, sob a forma de ações básicas de andar, correr ou marchar. Critério chave: apoio cíclico.</p> <p>Memoriza a sequência, executando/reproduzindo os movimentos propostos pela ordem, direção e tempos estabelecidos e com fluidez, beleza e eficácia.</p> <p>Cria frases de movimento, executando todas as ações motoras propostas.</p> <p>Explora as ações motoras.</p> <p>Coopera com os colegas.</p>
--	--	---	---	--	--

ANEXO D

Ações motoras em Dança

- Registo dos dados -

[illegible]

O - Posturas; E - Equilíbrios; G - Gestos; V - Voltas; S - Saltos; P - Passos; D - Deslocamentos;

Q - Quedas; C - Contacto

Reprodução de frases de movimento

- Registo dos dados -

[illegible]

Anexo E

Componentes das ações motoras em Dança (adaptado de Rodrigues, 1999)

- Registo dos dados -

[illegible]

Legenda:

S1---- de 1 para mesmo pé

S2---- de 1 para outro pé

S3---- de 1 para 2 pés

S4---- de 2 para 1 pé

S5---- de 2 para 2 pés

S6---- de um para outro apoio

S-1--- com volta

S-2--- com batimento

S-3--- com outra complexidade

S-4--- sem complexidade

S--1-- para frente

S--2-- para trás

S--3-- para direita

S--4-- para esquerda

S--5-- vertical

S---1- aberta

S---2- fechada

S---3- neutra

C1---- 1 segmento

C2---- 2 segmentos

C3---- mais de 2 segmentos

C--1-- ativo

C--2-- passivo

C--3-- neutro

Q1-- para frente

Q2-- para trás

Q3-- para direita

Q4-- para esquerda

Q5-- vertical

Q-1- de superior para inferior

Q-2- de superior para inferior baixo

Q-3- de médio para inferior

Q-4- de médio para inferior baixo

Q-5- de inferior para inferior baixo

Q-6- de inferior para inferior

Q-7- de inferior baixo para inferior baixo

P1-- de total para total

P2-- de total para ½ ponta

P3-- de total para ponta

P4-- de ½ ponta para ½ ponta

P5-- de ½ ponta para ponta

P6-- de ponta para ponta

P7-- outros tipos de apoio

P-1- sobe/desce

P-2- desliza

P-3- bate

P-4- com outra complexidade

P-5- sem complexidade

E1----	em 1 apoio
E2----	em 2 apoios
E3----	em mais de 2 apoios

E-1--- apoio total pé

E-2--- apoio ½ ponta

E-3--- apoio ponta

E-4--- apoio joelho

E-5--- apoio tronco

E-6--- outro tipo apoio

E--1-- nível superior

E--2-- nível médio

E--3-- nível inferior

E--4-- nível inferior baixo

E---1- aberta

E---2- fechada

E---3- neutra

D1--- de total para total

D2--- de ½ ponta para ½ ponta

D3--- de ponta para ponta

D-1-- entre 3 e 5 apoios

D-2-- entre 6 e 10 apoios

D-3-- entre 11 e 15 apoios

D-4-- mais de 16 apoios

D--1- para frente

D--2- para trás

D--3- para direita

D--4- para esquerda

G1---	em 1 apoio
G2---	em 2 apoios
G3---	em mais de 2 apoios

G-1-- cabeça

G-2-- membro superior

G-3-- tronco

G-4-- membro inferior

G-5-- 2 dos anteriores

G-6-- 3 dos anteriores

G-7-- mais de 3 dos anteriores

G--1- forte/lento

G--2- forte/rápido

G--3- fraco/lento

G--4- fraco/rápido

O1---- em 1 apoio

O2---- em 2 apoios

O3---- em mais de 2 apoios

O-1--- apoio pés

O-2--- apoio joelhos

O-3--- apoio tronco

O-4--- outro tipo apoio

O--1-- nível médio

O--2-- nível inferior

O--3-- nível inferior baixo

O---1- aberta

O---2- fechada

O---3- neutra

V1-----	apoio ½ ponta
V2-----	apoio ponta
V3-----	apoio joelho
V4-----	apoio tronco
V5-----	outro tipo apoio
V--1---	para direita
V--2---	para esquerda
V----1-	menos de 1 rotação
V----2-	uma rotação
V----3-	menos de 2 rotações
V----4-	duas rotações
V----5-	menos de 3 rotações
V----6-	três rotações
V----7-	mais de 3 rotações

O - Posturas; E - Equilíbrios; G - Gestos; V - Voltas; S - Saltos; P - Passos; D - Deslocamentos;

Q - Quedas; C - Contactos

ANEXO F

Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação

Caro(a) Encarregado(a) de Educação,

Sou aluna do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico e, no âmbito deste curso, pretendo realizar um estudo na turma em que o seu educando se insere, centrado no domínio da Educação Físico Motora.

Neste estudo serão propostas atividades rítmicas e expressivas com o objetivo de desenvolver competências nesse domínio. Para tal, será necessário proceder à recolha de dados através do registo audiovisual.

Assim, venho solicitar-lhe a autorização para que o seu educando participe no referido estudo e em caso afirmativo, peço o favor de preencher o destacável deste documento e de o devolver à professora estagiária Joana Valente. Saliento que os dados recolhidos serão **confidenciais** e **apenas** utilizados para o desenvolvimento deste trabalho de investigação.

Estou disponível para qualquer esclarecimento adicional, respondendo a questões e dúvidas que possam surgir relativamente a esta situação.

Grata pela atenção,

A estagiária

Autorizo o meu educando, _____,
a participar no estudo a realizar pela estagiária Joana Valente no âmbito do relatório final de Prática de Ensino Supervisionada.

Assinatura

Anexo G

Registo das componentes das ações motoras em Dança

- Frequências absolutas e relativas referentes à execução das componentes das ações motoras -

Componentes das ações motoras	Total	Componentes das ações motoras	Total	Componentes das ações motoras	Total
S---3-	13 (72,2)	E---3-	2 (14,3)	P-5-	2 (11,1)
S---1-	4 (22,2)	V1----	12 (75)	P-3-	3 (16,7)
S---2-	1 (5,6)	V3-----	3 (18,75)	C2----	19 (90,5)
S-4---	17 (94,4)	V5-----	1 (6,25)	C3----	2 (9,5)
S-1---	1 (5,6)	V--2---	5 (31,25)	C--1--	4 (19,1)
S--5--	14 (77,8)	V--1---	11 (68,75)	C--3--	15 (71,4)
S--3--	1 (5,5)	V----1-	12 (75)	C--2--	2 (9,5)
S--1--	3 (16,7)	V----4-	3 (18,75)	D--1-	18 (100)
S5----	15 (83,3)	V----2-	1 (6,25)	D1---	18 (100)
S4----	1 (5,6)	O2----	10 (50)	D-1--	9 (50)
S1----	1 (5,6)	O1----	5 (25)	D-2--	9 (50)
S2----	1 (5,6)	O3----	5 (25)	G2---	16 (94,1)
Q3--	1 (5,3)	O-1---	15 (75)	G1---	1 (5,9)
Q4--	2 (10,5)	O-4---	5 (25)	G-5---	7 (41,2)
Q2--	9 (47,4)	O--1--	15 (75)	G-2--	9 (52,9)
Q1--	5 (26,3)	O--3--	5 (25)	G-6--	1 (5,9)
Q5--	2 (10,5)	O---1-	13 (65)	G--3-	11 (64,7)
Q-4-	13 (68,4)	O---3-	5 (25)	G--4-	2 (11,8)
Q-2-	3 (15,8)	O---2-	2 (10)	G--2-	4 (23,5)
Q-3-	3 (15,8)	P2--	10 (55,6)		
E1----	14 (100)	P3--	3 (16,7)		
E-1---	14 (100)	P1--	4 (22,2)		

Componentes das ações motoras	Total	Componentes das ações motoras	Total	Componentes das ações motoras	Total
E--2--	14 (100)	P7--	1 (5,5)		
E---1-	12 (85,7)	P-1-	13 (72,2)		

Legenda:

S1---- de 1 para mesmo pé	O1---- em 1 apoio
S2---- de 1 para outro pé	O2---- em 2 apoios
S4---- de 2 para 1 pé	O3---- em mais de 2 apoios
S5---- de 2 para 2 pés	O-1--- apoio pés
S-1--- com volta	O-4--- outro tipo apoio
S-4--- sem complexidade	O--1-- nível médio
S--1-- para frente	O--3-- nível inferior baixo
S--3-- para direita	O---1- aberta
S--5-- vertical	O---2- fechada
S---1- aberta	O---3- neutra
S---2- fechada	
S---3- neutra	
E1---- em 1 apoio	V1----- apoio ½ ponta
E-1--- apoio total pé	V3----- apoio joelho
E--2-- nível médio	V5----- outro tipo apoio
E---1- aberta	V--1--- para direita
E---3- neutra	V--2--- para esquerda
	V----1- menos de 1 rotação
	V----2- uma rotação
	V----4- duas rotações

Q1--	para frente
Q2--	para trás
Q3--	para direita
Q4--	para esquerda
Q5--	vertical
Q-2-	de superior para inferior baixo
Q-3-	de médio para inferior
Q-4-	de médio para inferior baixo

P1--	de total para total
P2--	de total para ½ ponta
P3--	de total para ponta
P7--	outros tipos de apoio
P-1-	sobe/desce
P-3-	bate
P-5-	sem complexidade

C2----	2 segmentos
C3----	mais de 2 segmentos
C--1--	ativo
C--2--	passivo
C--3--	neutro

G1---	em 1 apoio
G2---	em 2 apoios
G-2--	membro superior
G-5--	2 dos anteriores
G-6--	3 dos anteriores
G--2-	forte/rápido
G--3-	fraco/lento
G--4-	fraco/rápido

D1---	de total para total
D-1--	entre 3 e 5 apoios
D-2--	entre 6 e 10 apoios
D--1-	para frente

O - Posturas; E - Equilíbrios; G - Gestos; V - Voltas; S - Saltos; P - Passos; D - Deslocamentos;

Q - Quedas; C - Contacto